

EKU

Eğitimde Kuram ve Uygulama [Journal of Theory and Practice in Education]

Yılda iki kez yayınlanan uluslararası hakemli dergi /
A biannual peer-reviewed international journal

ISSN: 1304-9496

Haziran 2023 / June 2023

Cilt 19 Sayı 1 / Volume 19 Issue 1



Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi /
Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Education



ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART
UNIVERSITY
FACULTY OF EDUCATION

Eğitimde Kuram ve Uygulama **Journal of Theory and Practice in Education**

Haziran 2023, 19(1) June 2023, 19(1)

Yılda iki kez yayımlanan hakemli uluslararası dergi A biannual peer-reviewed international journal

ISSN: 1304-9496

Dizinlendiği Veri Tabanları / Indexing

- Education Full Text Database Coverage List (H. W. Wilson)
(<https://www.ebsco.com/m/ee/Marketing/titleLists/eft-coverage.htm>)
- EBSCO Education Source
(<https://www.ebscohost.com/titleLists/eue-coverage.htm>)
- EBSCO Education Research Complete
(<https://www.ebscohost.com/titleLists/ehh-coverage.htm>)
- Educational Research Abstracts Online
(<https://www.tandfonline.com/action/aboutThisDatabase?show=publicationsCovered&pubCode=era>)
- EBSCO The Belt and Road Initiative Reference Source Database Coverage List
(<https://www.ebsco.com/m/ee/Marketing/titleLists/obo-coverage.htm>)
- Türk Eğitim İndeksi
(<http://www.turkegitimindeksi.com/Search.aspx?where=journal&field=issn&text=1304-9496>)

İletişim Adresi / Contact Address:

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Eğitimde Kuram ve Uygulama
Çanakkale, Türkiye
Tel: 0 286 217 13 03
e-posta: eku@comu.edu.tr

Copyright © 2023 – Eğitimde Kuram ve Uygulama [Journal of Theory and Practice in Education]

Her hakkı saklıdır. Eğitimde Kuram ve Uygulama'da yayınlanan makalelerin her türlü hukuki ve bilimsel sorumluluğu yazarlarına aittir. Bu dergide yayınlanan makalelerin bir bölümü veya tamamı editörün izni olmadan başka bir yerde yayımlanamaz.

All rights reserved. All kinds of legal and scientific responsibility of the articles published in the Journal of Theory and Practice in Education belong to the authors. All of the articles published in this journal may not be reproduced, in whole or in part, without the permission of the Editor.

Sahibi / Owner

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adına)
(On Behalf of Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Education)

Editör / Editor

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ
Çanakkale Onsekiz Mart University, Türkiye

Alan Editörleri / Section Editors

Bekir ÇELİK, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Türkiye*
Durmuş ÖZBAŞI, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Türkiye*
Gamze SERT TEZCAN, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Türkiye*
Halime ÖZTÜRK ÇALIKOĞLU, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Türkiye*
Salim RAZI, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Türkiye*
Serkan İZMİRLİ, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Türkiye*

Türkçe Dil Editörü / Turkish Language Editor

Melek KÜLCÜ, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Türkiye*

İngilizce Dil Editörü / English Language Editor

Kürşat CESUR, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Türkiye*

Yayın Kurulu / Publication Board

Ahmet DOĞANAY, *Çukurova University, Türkiye*
Ahmet NALÇACI, *Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Türkiye*
Filomena CAPUCHO, *Catholic University, Portugal*
Gunta KRAGE, *University of Latvia, Latvia*
Heinke RÖBKEN, *University of Oldenburg, Germany*
Kadir DEMİR, *Georgia State University, USA*
Mehmet BAŞTÜRK, *Balıkesir University, Türkiye*
Mehmet GÜLTEKİN, *Anadolu University, Türkiye*
Meliha Rabiye ŞİMŞEK, *University of Health Sciences, Türkiye*
Muammer DEMİREL, *Bursa Uludağ University, Türkiye*
Mustafa SÖZBİLİR, *Atatürk University, Türkiye*

Sayın Okuyucu,

EKU Editörler kurulu, 12 makale içeren 2023 yılının ilk sayısını sizlerle paylaşmaktan mutluluk duymaktadır. İçindekiler bölümünde makalelerin başlıklarına ve yazarlara ilişkin bilgileri bulabilirsiniz.

İyi okumalar dileriz...

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ
Editör

Dear Reader,

The editorial team of JTPE is proud to publish the first issue of 2023 with 12 new articles. The content pages present the titles of articles and the names of authors.

Enjoy reading...

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ
Editor

İçindekiler / Table of Contents

No	Makale Bilgileri / Article Information	Sayfa No / Page Number
1	BM Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları Doğrultusunda Yükseköğretimde Wellbeing <i>Wellbeing in Higher Education in context of UN Sustainable Development Goals</i> Elif Bengü, & Burcu Aslantaş-Ateş Makale Türü: Derleme Makalesi / Article Type: Review Article	1-13
2	Kimya Ders Kitaplarından Faydalanan Makale ve Tezlerin Eğilimleri <i>Trends in Studies on Chemistry Textbooks</i> Gamze Dolu Makale Türü: Araştırma Makalesi / Article Type: Research Article	14-28
3	Halk Eğitimi Merkezi Kursiyerlerinin Yetişkin Eğitimi Memnuniyeti Üzerine Bir Araştırma <i>A Research on Adult Education Satisfaction of Public Education Center Trainees</i> Çiğdem Ayanoğlu, Ash Günerhan Sadık, Onur Sait Sadık, & Yahya Han Erbaş Makale Türü: Araştırma Makalesi / Article Type: Research Article	29-50
4	<i>Immigrants and Citizenship Education in the Netherlands</i> Hollanda'da Göçmenler ve Vatandaşlık Eğitimi Özlem Erden-Başaran Article Type: Review Article / Makale Türü: Derleme Makalesi	51-59
5	İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programlarına Kapsayıcılığın Yansımaları: Tarihsel Bir Analiz <i>Reflections of Inclusion in Primary School Mathematics Curricula: A Historical Analysis</i> Gülay Agaç Makale Türü: Araştırma Makalesi / Article Type: Research Article	60-73
6	Neuromyths in Education <i>Eğitimde Nöromitler</i> Tuğba Ulusoy, Selda Bakır, & Seraceddin Levent Zorluoğlu Article Type: Review Article / Makale Türü: Derleme Makalesi	74-82
7	Designing Exploratory Serious Games with Learning Supports <i>Öğrenme Destekleriyle Keşfettirici Öğrenme Oyunları Tasarlama</i> Yavuz Akpınar, Ekrem Kutbay, & Ali Akkaya Article Type: Discussion Article / Makale Türü: Tartışma Makalesi	83-96
8	Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Araçlarını Kullanabilme Yetkinlikleri: Bir karma Yöntem Araştırması <i>Examination of Pre-service Teachers' Competencies in Using Web 2.0 Tools and Metaphoric Perceptions</i> Buse Geçim, & Nagihan İmer Çetin Makale Türü: Araştırma Makalesi / Article Type: Research Article	97-122
9	Gelişim Çağındaki Çocukların Fiziksel, Sosyal ve Duygusal İhtiyaçları: Nörobilimsel Bulgular ve Bertrand Russell'ın Fikirlerinin Karşılaştırılması	123-139

	<i>Physical, Social and Emotional Needs of Developing Children: Comparison of Neuroscientific Findings and Bertrand Russell's Ideas</i>	
	Alp Eren Yüce	
	Makale Türü: Derleme Makalesi / Article Type: Review Article	
10	Diyalojik Benlik Teorisi ve Öğretmen Kimliği: Sistemik Derleme Çalışması <i>Dialogical Self Theory and Teacher identity: A Systematic Review</i>	140-156
	Selen Beyazbal, & Çavuş Şahin	
	Makale Türü: Derleme Makalesi / Article Type: Review Article	
11	Pedagojik Sanat Eleştirisinin Öğrencilerin Görsel Okuryazarlık Becerilerine Etkisi <i>The Effect of Pedagogical Art Criticism on Visual Literacy Skills of Students</i>	157-168
	Sevgül Eraslan, & Şeyda Eraslan Taşpınar	
	Makale Türü: Araştırma Makalesi / Article Type: Research Article	
12	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Kültürü Kavramına İlişkin Metaforik Algıları <i>The Metaphoric Perceptions of Preschool Teachers Conceptions on School Culture</i>	169-182
	Gülşah Çelebi, Nilüfer Cebeci, & Berru Ulusoy	
	Makale Türü: Araştırma Makalesi / Article Type: Research Article	



BM Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları Doğrultusunda Yükseköğretimde Wellbeing

Elif Bengü^{1,2}, Burcu Aslantaş-Ateş^{2,3}

¹ Eğitim Fakültesi, Abdullah Gül Üniversitesi, Kayseri, Türkiye, elif.bengu@agu.edu.tr

² Yükselençığ Wellbeing Akademi & Gedik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

³ Finans ve Bankacılık Bölümü, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta, Türkiye, burcuates@sdu.edu.tr

Sorumlu Yazar: Elif Bengü

Makale Türü: Derleme Makalesi

Kaynak Gösterimi: Bengü, E., & Aslantaş-Ateş, B. (2023). BM Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları doğrultusunda yükseköğretimde wellbeing. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(1), 1-13. doi: 10.17244/eku.1134031

Etik Not: Araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Bu makale derleme çalışması olduğu için veri toplama süreci içermemektedir.

Wellbeing in Higher Education in context of UN Sustainable Development Goals

Elif Bengü^{1,2}, Burcu Aslantaş-Ateş^{2,3}

¹ Faculty of Education, Abdullah Gul University, Kayseri, Türkiye, elif.bengu@agu.edu.tr

² Yükselençığ Wellbeing Akademi & Gedik University, Istanbul, Türkiye

³ Department of Finance and Banking, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Suleyman Demirel University, Isparta, Türkiye, burcuates@sdu.edu.tr

Corresponding Author: Elif Bengü

Article Type: Review Article

To Cite This Article: Bengü, E., & Aslantaş-Ateş, B. (2023). BM Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları doğrultusunda yükseköğretimde wellbeing. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(1), 1-13. doi: 10.17244/eku.1134031

Ethical Note: Research and publication ethics were followed. As a review article, this study does not include any data collection process.



BM Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları Doğrultusunda Yükseköğretimde Wellbeing

Elif Bengü^{1,2}, Burcu Aslantaş-Ateş^{2,3}

¹ Eğitim Fakültesi, Abdullah Gül Üniversitesi, Kayseri, Türkiye, elif.bengu@agu.edu.tr, ORCID: [0000-0001-9817-7207](https://orcid.org/0000-0001-9817-7207)

² Yükselençağ Wellbeing Akademi & Gedik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

³ Finans ve Bankacılık Bölümü, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta, Türkiye, burcuates@sdu.edu.tr, ORCID: [0000-0002-8896-5303](https://orcid.org/0000-0002-8896-5303)

Öz

Sürdürülebilirliğin sık duyulduğu COVID-19 pandemisiyle birlikte yaşamımıza, eskisi gibi devam etmenin akıllıca olmayacağı açıktır. Değişen dünya düzenine küresel olarak uyumlanma çabalarının arttığı bugünlerde bizden sonraki kuşakların ve gezegenimizin geleceği için çabalamalıyız; bu çalışma, tam da bu noktadan hareketle yapılmıştır. Küresel Amaçlar olarak da bilinen Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SKA) 2015 yılında Birleşmiş Milletler tarafından yapılmış evrensel bir eylem çağrısıdır. Tüm insanların 2030 yılına kadar barış ve refah içinde yaşamasını sağlamak amacıyla on yedi tane amaç belirlenmiştir. Çalışmada, Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarından Sağlık ve Kaliteli Yaşam kapsamında yükseköğretim kurumlarında *wellbeing* halinin tesis edilmesi noktasında öneriler sunmak amaçlanmaktadır. Yükseköğretim kurumlarında eğitim gören ve meslek hayatlarında dünya vatandaşı olma sıfatlarıyla da söz sahibi olacak öğrenciler için karara katılım ya da bizzat karar mercii olma anı da yakındır. Dolayısıyla üniversite öğrencilerinin *wellbeing* halinin yükseltilmesinin, konuya başlangıç ve iş yaşamında hızlı verim alma açısından doğru nokta olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma *wellbeing*in eğitim kalitesini artırma üzerinde katkısına değinmekte, yalnızca üniversite öğrencilerinin değil bu öğrencileri meslek hayatlarına hazırlayan akademisyenlerin ve üniversite hayatları boyunca iletişim kurmak durumunda oldukları idareci ve idari personellerin *wellbeing* düzeylerini artırma ile ilgili öneriler sunulmaktadır.

Makale Bilgisi

Anahtar Kelimeler:

Sürdürülebilir kalkınma amaçları, SKA 3, SKA 4, wellbeing, yükseköğretimde wellbeing

Makale Geçmişi:

Geliş: 23 Haziran 2022
Düzeltilme: 26 Ekim 2022
Kabul: 10 Ocak 2023

Makale Türü: Derleme Makalesi

Wellbeing in Higher Education in context of UN Sustainable Development Goals

Abstract

Sustainability became the trend topic with the COVID-19 pandemic and the current situation clearly proved that it would not be wise to continue our lives as before. Globally, as we all need to adapt to the changing world, we must strive to work for the sake of next generations and the future of our planet. This study was carried out precisely from this point. In 2015, the United Nations presented the Sustainable Development Goals (SDGs), which became a universal call for action. Seventeen goals have been set to achieve peace and prosperity for all before 2030. One of these goals, Good Health and Wellbeing (SDG 3) is meant to promote healthy lives and wellbeing for all ages. Before long, now-university students and soon-to-be-graduates will join decision-making processes or be the decision makers themselves. Hence, it is essential to consider ways to improve student wellbeing, introduce them to this concept and let them use it to gain advantage in career development. In this study, the contribution of wellbeing on improving the quality of education is emphasized, with suggestions to increase the wellbeing of a) university students, b) faculty members who prepare these students for their professional lives, and c) administrative staff with whom they communicate throughout their college lives.

Article Info

Keywords: Sustainable development goals, SDG 3, SDG 4, wellbeing, wellbeing in higher education

Article History:

Received: 23 June 2022
Revised: 26 October 2022
Accepted: 10 January 2023

Article Type: Review Article

Extended Summary

Introduction

This study examines the role of higher education institutions in relation to two Sustainable Development Goals: Health and Wellbeing, and Quality Education. It focuses on the provision of a qualified workforce and the delivery of quality education to students. The research begins with a literature review that explores the role of wellbeing in improving educational quality and the overall quality of life in higher education institutions. The study emphasizes the importance of including the concept of wellbeing in Turkish literature and presents policy recommendations for enhancing wellbeing in higher education, with a focus on the benefits for students, faculty members, and administrative staff in improving educational quality.

Concept of Wellbeing

Scholarly studies in Türkiye address wellbeing using various concepts such as quality of life, welfare, and wellness in different disciplines. However, these concepts do not fully capture the holistic perspective of wellbeing. Therefore, this study uses the term "wellbeing" instead of its Turkish counterparts.

Wellbeing refers to a holistic state of overall wellbeing and its sustainability. The concept of sustainability has become important due to resource depletion and increased waste. Individuals and institutions need to sustain themselves and contribute to sustainability efforts. By doing so, they can achieve the benefits of wellbeing, such as physical health, disease prevention, improved psychological functioning, hope, and resilience. Wellbeing, which includes preventive medicine protocols and a personalized approach, promotes holistic health. Holistic health is a synergy where the whole is greater than the sum of its parts, encompassing the physical, mental, and spiritual dimensions of individuals.

Having a holistic perspective, wellbeing involves considering and maintaining the health of all aspects of an individual's being. This includes the physical, mental, and emotional bodies being healthy, which signifies holistic health and balance. Additionally, it is important for individuals to be healthy in terms of environmental, economic, and other conditions. When all these elements come together, and a state of wellbeing is achieved in each of them, the individual's overall wellbeing increases, leading to holistic health.

This holistic perspective of wellbeing is also evident in studies conducted by Gallup, which have identified five universal elements that constitute wellbeing: physical, financial, career, social, and environmental wellbeing. These elements are interconnected and interact with each other. Elevating all these elements together contributes to an individual's overall wellbeing. While there is no strict distinction among these elements, it is emphasized that they should be considered together. The majority of study participants stated success in at least one of these areas, but only a small percentage expressed success in all five elements.

Wellbeing in Higher Education

When examining the implications of wellbeing elements in higher education based on Gallup's classification, it becomes evident that the relationship between the three key actors in universities – faculty members, administrative staff, and students – plays a crucial role in determining wellbeing levels.

While numerous studies have focused on the wellbeing and satisfaction levels of faculty members and students, the satisfaction and professional development of administrative staff have often been overlooked. It has been observed that high levels of wellbeing among faculty members and administrative staff have a positive impact on students' achievements and enhance satisfaction in their relationships with instructors. The stress and burnout experienced by faculty members and administrative staff also affect students and other individuals they interact with. Therefore, promoting wellbeing requires a collective effort within universities.

Implementing programs aimed at equipping faculty members with wellbeing skills has proven effective in helping them coping with stress and create healthy learning environments for students. Similarly, providing wellbeing training to instructors has positive effects on their ability to emotionally support students and show greater sensitivity to their needs. Likewise, designing wellbeing programs and integrating wellbeing content into the curriculum for students helps them effectively cope with stress and enhance their personal wellbeing. Such practices have been observed to contribute to students' stress management and academic achievements.

Institutions that embrace a wellbeing approach create a proactive and high-level wellbeing environment through positive thinking and mindful awareness. Consequently, institutions should develop comprehensive approaches to wellbeing and devise strategies that enhance the recognition of wellbeing. In this study, policy recommendations have been compiled based on recent literature, sustainability reports, and other academic studies, focusing on how wellbeing practices can be integrated into higher education. These recommendations are presented separately for faculty members, administrative staff and students. Additionally, the study includes recommendations for increasing wellbeing levels in universities.

Discussion & Conclusion

The wellbeing levels of individuals involved in higher education deeply influence one another. In addition to the wellbeing of students and faculty members, the wellbeing status of administrative staff should also be taken into consideration. Supporting the wellbeing of faculty members and administrative staff through institutional training programs and in-service/professional development workshops is crucial. The wellbeing level of students is directly related to the motivation of faculty members and the job satisfaction of administrative staff. However, there is a limited number of studies investigating the effects of wellbeing practices on faculty members and administrative staff, making it important to conduct research on the wellbeing level of faculty members to understand their concerns and challenges and prevent burnout. Integrating wellbeing indirectly into the curriculum and formal education is vital. The positive mood and motivation of faculty members significantly influence the wellbeing level of students.

This study aims to introduce the concept of wellbeing to the local literature and emphasizes the need to incorporate educational wellbeing into the elements of wellbeing identified by Gallup. It is acknowledged that implementing all the recommendations immediately may pose challenges. Therefore, institutions, researchers, and practitioners should be encouraged to experiment with wellbeing approaches using small participant groups and improve the process through observation.

Giriş

Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) Birleşmiş Milletler (BM) tarafından Küresel Kalkınma Ağını kurmak amacıyla oluşturulmuştur (United Nations, 2022). Bu oluşum, 2015 yılında yürürlüğe giren ve on beş yıllık bir hedefle ortaya çıkan Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarının uygulanması noktasında çalışır. Temel önceliklerinin bu amaçların üzerinde on beş yıllık plan doğrultusunda çalışmak ve ülkeleri bilgilendirmek, ülkelerinde bu amaçlara öncelik verip kalkınma planlarını bunlara göre oluşturmalarını sağlamak olduğunu belirtmektedirler. Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SKA), diğer bir deyişle Küresel Amaçlar: “Yoksulluğu ortadan kaldırmak, gezegenimizi korumak ve tüm insanların barış ve refah içinde yaşamasını sağlamak için evrensel eylem çağrısıdır.” şeklinde UNDP Türkiye (2022, s. 1) tarafından ifade edilmiştir.

Bu amaçlar (SKA sırasına göre):

1. Yoksulluğa Son
2. Açlığa Son
3. Sağlık ve Kaliteli Yaşam
4. Nitelikli Eğitim
5. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği
6. Temiz Su ve Sanitasyon
7. Erişilebilir ve Temiz Enerji
8. İnsana Yakışır İş ve Ekonomik Büyüme
9. Sanayi, Yenilikçilik ve Alt Yapı
10. Eşitsizliklerin Azaltılması
11. Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar
12. Sorumlu Üretim ve Tüketim
13. İklim Eylemi
14. Sudaki Yaşam
15. Karasal Yaşam
16. Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar
17. Amaçlar için Ortaklıklar

Bu amaçlar doğrultusunda yaşamak; bireysel ve kurumsal davranış modelleri geliştirmek, iş yapış şekillerini değiştirmek ve iş yaşam dengesini sağlamak son yılların yeni eğilimleridir (OECD 2020; UNSTATS, 2022).

Yukarıda bahsi geçen Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarından üçüncüsü, Sağlık ve Kaliteli Yaşam (Good Health & Wellbeing) ve dördüncüsü, Nitelikli Eğitim (Quality Education)’den yola çıkan bu çalışmada; iş dünyasına nitelikli iş gücü sağlamayı ve öğrencilere kaliteli eğitim sunarak yaşam becerileri kazandırmayı misyon edinen yükseköğretim kurumlarını (YÖK, 2020) odak noktası seçilmiştir. Bu bağlamda literatür taramasına *Wellbeing’in yükseköğretimde eğitim kalitesini ve yaşam düzeyini artırmada rolü nedir? sorusu rehberlik etmiştir*. Aynı zamanda, bu çalışmada *wellbeing* kavramının Türkçe literatürde yer bulması gerekliliği nedenleri ile açıklanmaya çalışılmıştır.

Bu sorudan yola çıkarak çalışmada ilk etapta *wellbeing’in* literatürdeki yeri ve sonrasında da yükseköğretim odağında *wellbeing* bakış açısı incelenmiştir. Öğrenci, akademisyen ve idari personel bağlamında *wellbeing* düzeyinin artırılmasının eğitimin kalitesini yükseltmede sunacağı faydalara değinilerek, yükseköğretimde *wellbeing* düzeyini artırıcı politika önerileri sunulmuştur.

WELLBEING Kavramı

Literatürde *wellbeing*; Türkçeye kaliteli yaşam, refah, iyi olma hali ve esenlik olarak çevrilmiştir. Esenlik günlük dilde kullanılırken refah ve kaliteli yaşam, ekonomik açıdan yapılan akademik çalışmalarda, esenlik ile iyi olma hali de sosyolojik ve psikolojik açıdan yapılan akademik çalışmalarda kullanılmaktadır (Akar, 2015; Aydın, 2019; Gülyüz, 2021; Karacan, 2020; Öner, 2019) Her biri *wellbeing*’e farklı yönlerden bakmakta ancak hiçbiri *wellbeing*’in bütünsel bakış açısını ifade etmeye yetmemektedir. Bu nedenle çalışmada, Türkçe çevirileri yerine *wellbeing* ifadesinin kullanımı tercih edilmiştir.

Wellbeing bütünsel olarak iyilik halidir ve bu iyilik halinin sürdürülebilir kılınması anlamını taşır. Biliyoruz ki şu anda Dünya’da sürdürülebilirlik kavramı ön plana çıkmış durumda. Sürdürülebilirlik kavramının popülerliği, nüfus artışı ve bu artışa bağlı israf sonucunda kaynakların gittikçe kıt hale gelmesinden kaynaklanmaktadır (Aksu, 2011). Bu sebeple bireyler ve kurumlar kendilerini sürdürülebilir kılmalı ve dünyanın sürdürülebilirlik çalışmalarında bir noktaya konumlandırılmalıdır (Ballı, 2019; Engin ve Akgöz, 2013). Böylece Carruthers ve Hood (2004)’un *wellbeing*’in faydaları olarak saydığı; sağlıklı yaş alma, fiziksel sağlığın geliştirilmesi, hastalık önleme (koruyucu tıp), optimal psikolojik fonksiyonlar, optimistlik ve umut, dayanıklılık, stresli olaylarla başa çıkma kapasitesinin artırılması gerçekleştirilebilir.

Wellbeing; koruyucu tıp protokollerini de içinde barındıran, kişiye özgü bütüncül bakış açısı sunan, holistik bir yaklaşımdır. Bilindiği üzere *holistik*: “bütüncül” demektir. Hatta holistik bakış açısında bütünün kendini oluşturan parçalardan daha fazla olduğu savunulur ki bu da aslında *sinerjiye* benzer (Borins, 1984). *Holistik* kavramını ilk kez Aristoteles *Metafizik* kitabında: “Bütün, kendisini oluşturan parçaların toplamından daha büyüktür.” şeklinde açıklamıştır (384–322 BCE). 1926 yılında Kuzey Afrikalı Jan Smuts *holistik sağlık* kavramını ortaya atmıştır (Borins, 1984). Felsefik bir bakış açısını da içinde barındıran holistik sağlık, tüm insanların tüm boyutlarında (fiziksel, zihinsel ve ruhsal) ve tüm çevrelerinde sağlıklı olması durumunu ifade etmektedir (Tjale ve Bruce, 2007). Ayrıca her bir birey hem biyofizyolojik ve psikolojik hem de sosyo-kültürel özelliklere sahip toplumsal bir varlıktır (O’Connor, 2001).

Wellbeing’in holistik bakış açısına sahip olması iki açıdan ortaya çıkmaktadır. İlki bireyin tüm bedenlerini bir arada ele almak ve bireyin tüm bedenlerinde sağlıklı olmasını sağlamaktır. Bireyin tüm bedenlerinde yani fiziksel, zihinsel ve ruhsal bedenlerinde sağlıklı olması holistik; diğer bir ifadeyle bütüncül bir sağlık tesis eder ve bu, bireyin dengede olmasını sağlar. *Wellbeing*’in holistik oluşunun ikinci odağı; bireyin sadece bedeni açısından değil de genel olarak içinde bulunduğu çevresel, ekonomik ve diğer koşullar noktasında ortaya çıkmaktadır. *Wellbeing*’i oluşturan tüm unsurlar birleştiğinde ve her birinde ayrı ayrı *wellbeing* hali oluştuğunda kişinin toplam *wellbeing* hali yükselecek ve dolayısıyla bütüncül olarak sağlıklı olacaktır.

Yukarıda bahsi geçen *wellbeing*’i oluşturan unsurlar, Gallup tarafından sınıflandırılmıştır. Dünya çapında yaptığı kamuoyu araştırmalarıyla tanınan Amerikan analitik ve danışmanlık şirketi Gallup’un, Rath ve Harter (2010) ile *wellbeing* üzerine yüz elli ülkeden fazla katılımcı ile yaptığı çalışmalar sonucunda *wellbeing*’i tanımlayıcı, birbiri ile bağlantılı ve etkileşimli beş evrensel unsur ortaya çıkarmışlardır. Bu unsurların tümü birden yükseltildiğinde kişinin toplam *wellbeing* halinin yani bütüncül iyilik halinin artırılmış olacağı belirtilmiştir. Ayrıca belirtmek gerekir ki bu unsurlar birbirinden kesin olarak ayrılmazlar, birbirleriyle birlikte düşünülmelidir ve hepsi birden *wellbeing* düzeyini sürdürülebilir kılar (Abu Bakar vd., 2015). Bu unsurlar:

1. Fiziksel *wellbeing*
2. Finansal *wellbeing*
3. Kariyer *wellbeing*
4. Sosyal *wellbeing*
5. Çevresel *wellbeing*

Bu araştırma sayesinde ve bu unsurların tespiti ile *wellbeing* kavramının hem detayı ortaya konmuştur hem de bir düzen içerisinde literatüre konu olması sağlanmıştır. Bu araştırmaya katılanların %66’sı bu alanlardan en az birinde başarılı olduğunu gösterirken sadece %7’si beş unsurun tamamında başarılı olduğunu ifade etmişlerdir (Rath ve Harter, 2013, s. 4).

Fiziksel Wellbeing

Rath ve Harter (2013) tarafından günlük hayatta var olan işleri yapabilmek için iyi bir sağlığa ve yeterli enerjiye sahip olmak şeklinde ifade edilen fiziksel *wellbeing*, *wellness* olarak da adlandırılmaktadır. Ancak bu konuyla ilgili kavram kargaşaları yaşanmakta olup bazı kullanımlarda, yazılarda ve bazı sağlıklı yaşam merkezlerinde *wellness* sadece fiziksel bedenle ilgili uygulamalar şeklinde değil *wellbeing* yerine de kullanılmaktadır (Gürsoy ve Sevin, 2021; Maurya vd., 2021; Yurcu, 2019).

Global Wellness Enstitüsü’ne (GWI) göre *wellness*; bütünsel bir sağlık durumunu sağlayacak olan faaliyetlerin, seçimlerin ve yaşamsal aktivitelerin uygulanması şeklinde tanımlanmaktadır (GWI, 2021). *Wellbeing* bakış açısından *wellness* ise yalnızca fiziksel bedende iyilik hali, yani bedensel iyilik halidir ve *wellness* kavramını da içinde barındırmaktadır. Bu çalışma kapsamında fiziksel açıdan sağlıklı olmak için spor ve beslenmenin önemi fiziksel *wellbeing* kısmında ele alınmaktadır. Avustralya Ulusal Üniversitesinin (Australian National University) raporu doğrultusunda bireyin besin seçimleri ve günlük fiziksel egzersizlerinin fiziksel *wellbeing* düzeyinin belirleyicisi olduğu da söylenebilir.

Seligman (2011), *wellbeing*’in pozitif psikoloji alanında bir konu olduğunu ve bireyin gelişimi açısından altın standart olduğunu ifade etmektedir. Bu ifade ve diğer *wellbeing* başlıkları bir arada düşünüldüğünde zihinsel ve ruhsal bedenlerdeki, sağlıklı olma hali ve kaliteli yaşamda fiziksel *wellbeing* kapsamında ele alınabilir. Zira üst kısımlarda da bahsedildiği üzere birey; fiziksel, zihinsel ve ruhsal olmak üzere üç bedende sağlık durumunu tesis edildiğinde sağlıklıdır. O halde bedeni ilgilendiren tüm sağlık düzeyini artıracak faktörler bu başlık altında sayılabilir. Fiziksel bedenin sağlığı ile ilgili olarak besin seçimi, hareketlilik, bir spor branşını günlük aktiviteye dahil etmek; yoga, meditasyon ve nefes teknikleri gibi birçok faktörden oluşan bir sepet oluşturmak uygun olur ve bunların birçoğunu günlük yaşama dahil etmek fiziksel *wellbeing* halini artırır.

Finansal Wellbeing

Finansal *wellbeing*, esasında “refah” kelimesine karşılık gelir. Ekonomik hayatın etkin bir şekilde yönetebilmesi olarak ifade edilebilir (Rath ve Harter, 2013). Türk Dil Kurumu (TDK)’ ya göre refah, gönenç demek ve gönenç de: “bolluk, rahatlık ve varlık içinde iyi yaşama, refah” anlamına gelmektedir (TDK, 2022).

Finansal *wellbeing*, Gallup’ un yaptığı araştırma neticesine göre, elde edilen gelirin az veya çok olması ile alakalı değildir. Bu unsur; kişinin geliri ile mutlu olup olmadığı, yaşam standardından tatmin olup olmadığı, istediği şeyi yapacak kadar (satın alma, gezi vs.) geliri olup olmadığıyla ilgilidir. Ancak ülkemizde; kişi başı milli gelir düzeyinin ve asgari ücretin düşük oluşu, işsizlik oranının diğer ülkelerden yüksek oluşu sebebiyle finansal *wellbeing*’e diğer ülkelerdeki bakış açısından bakılması mümkün görünmemektedir (Türk, 2020). Dolayısıyla ülkemizde daha ziyade refah şeklinde kullanılan finansal *wellbeing*, kişilerin gelir düzeyinin ve hane halkı gelirlerinin yüksek olması, işsizlik oranının düşük olması ile mümkün olur ve bu açıdan incelenmesi gerekir (Türk, 2020).

Kariyer Wellbeing

Kişinin finansal *wellbeing* hali ne olursa olsun kariyer *wellbeing* düzeyi farklı şekilde ilerler. Kariyer *wellbeing*; her gün yapılan faaliyetten mutluluk duyulması, haz alınması anlamına gelir. Kişinin bir mesleğinin olup olmaması burada önem taşımaz (Rath ve Harter, 2013). Pek çok üst düzey kurumsal yöneticinin, finansal sektör çalışanının, finansal durumları çok iyi olmasına rağmen iş yaşamlarında mutlu olmamaları nedeniyle işlerinden istifa ederek daha mutlu olacakları faaliyetlere yönelmeleri ve hatta daha düşük gelir durumuna razı oldukları yazılı ve görsel basında sıklıkla görülmektedir.

Bir mesleğin kariyer anlamında *wellbeing* halinin yüksek olması için şirketler, çalışanlarına *kurumsal wellbeing* eğitimleri düzenlemektedir. Çalışanların yaşam kalitesini artırmaya yönelik kurumsal eğitimler, iş-yaşam dengesi kurulması açısından çok önemlidir (Ezzedeen ve Swiercz, 2002; Ezzedeen ve Swiercz, 2007; Lockwood, 2003; Parus, 2000). Bu eğitimlerde kişinin fiziksel, ruhsal ve zihinsel denge halinin belirlenmesi için öneriler sunulmaktadır. Böylece meslekleriyle barışık olmaları, iş tatmininin sağlanması, örgütsel bağlılık, ekip çalışmasına uyum, azalan strese bağlı rahatsızlıklar ve sağlık masrafları gibi faydalar sağlanmaktadır (Ezzedeen ve Swiercz, 2002; Ezzedeen ve Swiercz, 2007; Lockwood, 2003; Parus, 2000). Dolayısıyla bireysel *wellbeing* halinden yola çıkılarak kariyer *wellbeing* halinin yükseltilmesi mümkün olmaktadır.

Sosyal Wellbeing

Sosyal *wellbeing*, bir topluluğa ait olma ve topluma katkıda bulunma duygusunu ve hayatımızda var olan sevgi ile güçlü ilişkileri temsil eder (Herrman vd., 2005; Rath ve Harter, 2013). Maslow’ un ihtiyaçlar hiyerarşisinde de ait olma, sevmek, sevilme şeklinde yer alan bu *wellbeing* unsuru; kişiler arası ilişkilere duyulan ihtiyacın önemini vurgular ve bu topluluğa ait olmanın olumlu insan davranışları üzerinde, motive edici rol oynadığını belirtir (McLeod, 2018).

Joshanloo vd. (2012)’ ne göre yalnızca başkalarıyla olumlu ilişkilere indirgenemeyecek olan sosyal *wellbeing*; gününüzün ne kadar iyi geçtiği, olumlu duygular içinde olup olmadığınız, çevrenizden ilginizi çekecek şeyler öğrenip öğrenmediğiniz, başınız derde girdiğinde arayabileceğiniz insanların olup olmadığı ile de ilgilidir (Şinik, 2021). Sosyal *wellbeing* seviyesinin gençlik yıllarında oldukça yüksek olduğu düşünülürken orta yaşlılık ve yaşlılık zamanlarında hastalık/emeklilik gibi sebeplerle düşük olduğu görülmektedir (Casas ve Gonzalez-Carrasco, 2019; Charles ve Carstensen, 2010). Teknolojinin; sosyal medyanın oldukça popüler olduğu, üstüne Covid-19 pandemisinin yaşandığı günümüzde sosyal *wellbeing*’ in yön değiştirdiği de ortadadır. Ancak sosyal medya kullanımının yaygınlaşması da sosyal *wellbeing* düzeyini ileri yaşlarda arttırmamaktadır (Quinn, 2021). Çapar vd. (2021), Covid-19 pandemisi ile birlikte gelen sosyal mesafe, maske ve hijyen kurallarının sosyal hayatı olumsuz etkileyebileceğini yani sosyal *wellbeing* düzeyini düşürebileceğini ifade etmişlerdir. Nitekim yaptıkları çalışma sonucunda katılımcıların %71,5 kadarının sokaktaki insanlarla iletişiminin kötüleştiği ortaya çıkmıştır. Sosyal *wellbeing* durumunu olumsuz etkileyen yalnızca pandemi kurallarına uyma noktasında gergin olma durumu değildir, aynı zamanda insanlar psikolojik olarak da birbiriyle görüşmeye ve kapalı ortamlarda bulunmaya korkar hale gelmişlerdir.

Çevresel Wellbeing

Çağımızda insanın fiziksel çevresi ile olan etkileşiminin bireyin sağlığı ve *wellbeing* hali ile ilişkili olduğu anlayışı giderek daha fazla kabul görmektedir. Özellikle kentsel alanlarda da bu konunun önemi artmaktadır (Özçifçi, 2021). Nitekim *wellbeing* unsurları arasına da çevresel *wellbeing* bu açıdan dahil edilmiştir. Yaşadığımız çevre ile ilişkimizi ifade eden çevresel *wellbeing*; çalışmanın ilk kısmında bahsedilen dünyanın sürdürülebilirliği, kıt kaynakların optimum kullanımı, karbon salınımının azalımı noktasına vurgu yapan bir *wellbeing* unsurudur (Mabahwi vd., 2014; Signoretta vd., 2019). Bireyin kendini yaşadığı çevrede mutlu, huzurlu ve güvende hissetmesi çevresel *wellbeing* düzeyinin yüksek olduğunu gösterir. Yaşadığı alanın (şehir, mahalle, sokak, apartman vs.) temiz olması, suç oranlarının düşük olması, çevredeki insanların yardımseverliği yine çevresel *wellbeing* düzeyini artıran faktörlerdendir.

Wellbeing'in Eğitim-Öğretime Yansımaları

Gallup'un sınıflandırdığı *wellbeing* unsurlarının eğitim-öğretime nasıl yansıdığı birtakım örneklerle aşağıda ele alınmış ve sonrasında yükseköğretim kurumlarına etkisi ve *wellbeing* düzeyini artırıcı öneriler/tavsiyeler sunulmuştur.

Dünya Sağlık Örgütü *topluma katkıda bulunma* yetkinliğini *wellbeing*'in önemli bir yapı taşı olarak belirtmiştir. Bu yöndeki araştırmalar toplum katılımının öğrencilerin zihinsel sağlığı ve sosyal *wellbeing* düzeyi üzerinde olumlu bir etkisi olabileceğini göstermiştir. Gönüllülüğün; özellikle kişinin kendine olan saygısını arttırdığı, ruhsal olarak kendini daha iyi hissettirdiği, aile ve arkadaş ilişkilerini olumlu yönde etkilediği ve daha sağlıklı bir yaşam tarzını teşvik edebildiği gözlemlenmiştir (GuildHE, 2018).

Yükseköğretim kurumlarında öğrenciler ile yapılan çalışmalarda, özellikle birinci sınıf öğrencileri Covid-19'un etkisi ile sınıf arkadaşları ve öğretim elemanı ile sosyalleşememeden dolayı yalnızlığa itildikleri ve bunun sonucu olarak da derslerini takip etmekte zorlandıklarını dile getirmişlerdir (Teke-Lloyd vd., 2022). Sosyal *wellbeing* durumunun düşük olması durumunda depresyon, madde bağımlılığı, kişisel uyum problemleri görülmekle birlikte aidiyet duygusunda ve akademik başarıda düşüş görülmesi olasıdır.

Winefield vd. (2003) on yedi üniversite ve dokuz bin üniversite personelinin katılımı ile mesleki stresi ölçen bir araştırma yapmışlar. Yaptıkları araştırmada gelir dağılımının ve devletin maaş üzerinden yaptığı sosyal güvenlik kesintilerinin üniversite personelinin psikolojik sağlığı üzerinde yüksek oranda etkili olduğunu bulmuşlardır. Amerika'da Amerikan Psikoloji Derneği [American Psychological Association (APA), (2020)] tarafından yapılan bir araştırmada ekonomideki belirsizlikler ve gelecek ile ilgili endişe hissini getirdiği durumun stresi tetiklediğini ve uyku problemleri, fiziksel ve duygusal sağlık, ilişkiler, iş yeri performansı ve aile bağlarını etkilediğini göstermektedir. Bu bağlamda yükseköğretim kurumlarında üniversite personeliyle birlikte öğrencilerin de finansal *wellbeing* farkındalığı ve farkındalık düzeyinin artırılması yönünde çalışmalar yapılmalıdır.

Yükseköğretim kurumlarında kariyer *wellbeing*, öğrencilerin, öğrencilik hayatlarından memnuniyet düzeyinin artırılması; akademisyenlerin ve idari personelin de mesleklerini icra edebilecekleri ve potansiyellerini ortaya çıkarabilecekleri ortamların yaratılması olarak düşünülebilir. Ayrıca cinsiyetçi tutumların, kamu-özel kurumlarının getirdiği uygulamalar arasındaki farklılıkların kişinin kariyer *wellbeing* düzeyini büyük oranda etkileyebileceği de söylenebilir (Agha ve Khan, 2019).

Çevresel *wellbeing* açısından konuya bakıldığında yükseköğretim kurumları alanlarının öğrenciler açısından güvenilir ve huzur veren yerler olması önem taşımaktadır. Tabii ki sadece öğrenciler değil yükseköğretim kurumlarında çalışan akademisyen ve idari personel için de çevre güvenliği oldukça önemlidir. Bu çalışma kapsamındaki çevre, yükseköğretim kurumlarının kampüsleridir.

Hernández-Torrano vd. (2020) öğrencilerin ruh sağlığı ve *wellbeing* durumları üzerine yapmış oldukları bibliyometrik çalışmada 1975-2020 dönemini incelemişler ve üniversitelerde *wellbeing* üzerine yapılan çalışmaların özellikle 2010'dan sonra arttığını belirlemişlerdir. Artışın sebebi 3 olasılığa bağlanmıştır (Hernández-Torrano vd., 2020); (1) Üniversite öğrencilerinin son on yılda zihinsel sorunlarının artması ve öğrencilerin yardım isteme davranışlarında da aynı oranda artış gözlemlenmesi. (2) Psikolojik sıkıntı, üniversiteye devamsızlık, performans ve derse katılımı düşüş gibi erken yetişkinlikte ortaya çıkan kısa vadeli olumsuz sonuçlar ile işlevsiz ilişkiler, tekrarlayan zihinsel sağlık sorunları, üniversiteyi bırakma, düşük istihdam oranları ve azalan kişisel gelir gibi ortaya çıkan uzun vadeli olumsuz sonuçlar. (3) Üniversite öğrencilerinin ruh sağlığını dengelemek ve *wellbeing* düzeylerini artırmak için yükseköğretim kurumlarının akademik ve sosyal faaliyetleri kapsayan bütünlük destek hizmetleri sunmaya başlamaları. Ancak çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin *wellbeing* düzeylerinin artış oranı ile üniversitelerin sunduğu hizmetlerin artış oranının aynı oranda olmadığı belirtilmiştir.

Yükseköğretim Kurumlarında Wellbeing

Üniversitede üç temel aktörden söz etmek mümkündür: akademik personel, idari personel ve öğrenciler. Öğrenci ve akademik personel arasındaki ilişkiyi ortaya koyan sayısız alan çalışmaları mevcuttur hatta alanda kendilerine özgü bir yere konumlandırmışlardır. Bilgin, hazırladığı raporda belirttiği üzere akademik-idari ve öğrenci-idari personel "arasındaki ilişkinin nasıl ve ne yönde olduğu, pek fazla üzerinde durulan bir konu değildir" (2009, s. 238)

Akademik personelin ve öğrencinin üniversite tecrübeleri, memnuniyet dereceleri ve doyumları, stres seviyeleri, motivasyonu gibi konular sayısız kere incelenmişken "eğitim ve öğretim hizmetlerinin yürütülmesinde oldukça önemli ancak gözle görülmeyen bir role sahip olan" (Bilgin, 2009, s. 238) idari personelin memnuniyet dereceleri ve profesyonel gelişimleri çoğu zaman göz ardı edilmiştir. Feldman ve Newman (2021)'nin de belirttiği üzere *wellbeing* kolektif bir çabadır. Yükseköğretim kurumlarındaki öğrenciler ile birlikte eğitim sunanlar ve aracılık faaliyeti yapan idari personel bu kolektif çabanın bir parçasıdır. Bütünsel *wellbeing* ortamını sağlayabilmek için öğrencinin, akademik personelin ve idari personelin deneyimlerini etkileyen kararlara katılmaları ilkesi üniversitelerde yerleştirilmelidir. *Wellbeing* düzeyi ve memnuniyet derecesi yüksek olan öğrencilerin yükseköğretimde daha başarılı oldukları birçok

alan yazısında yer etmiştir. *Wellbeing düzeyi* yüksek olan öğrencilerin akademik hayatta daha başarılı olmalarının yanında aynı zamanda ilişkilerinde de doyum sağladıkları ve buldukları kurumdan ayrılmayı düşünmedikleri de gözlemlenmiştir (Morgan, 2019). Bu durumun akademik ve idari personel için de geçerliği olabileceği söylenebilir. Bilgin'e göre:

Akademik hayat sadece ekonomik hayatla ilgili şartlar açısından olumsuzluklar taşımakla kalmayıp zaman açısından da problemlerle doludur. Hiçbir meslek muhtemelen akademisyenlerin ki gibi çalışma, iş ve özel, dinlenme saatlerinin iç içe geçtiği bir meslek değildir. Akademisyenler çalışma sürelerini evlerine taşıyabilirler (2009, s. 203).

Gelecek kuşakları yetiştirmede temel rol oynayan akademisyenlerin yaşadıkları muhtemel stres faktörlerinin hem kendi *wellbeing* düzeylerini hem etki alanlarındaki öğrencilerin *wellbeing* düzeylerini etkilemekte olduğu alan araştırmaları ile de tespit edilmiştir (Acton ve Glasgow, 2015; Gürsel-Bilgin ve Bengü, 2021; Hwang vd., 2017; Vesely vd., 2014). Akademisyenlerin stres ve kaygı düzeyleri, COVID-19 pandemisinden kaynaklanan koşullarla daha da güçlenmiştir (Dabrowski, 2021; Gadermann vd., 2021; Garcia vd., 2021). Bu gruba idari personeli de katmak gereklidir. Her iki grubunda yaşadığı tükenmişlik ve mesleki stres (Vesely vd., 2014); kaygı ve depresyon (Hwang vd., 2017) kişilerin ruhsal, zihinsel ve bedensel sağlıklarını etkilediği gibi etkileşimde oldukları insanlar, örneğin öğrenciler ile olan etkileşimlerini de etkileyecektir (Mifsud, 2011) ve dikkate alınması gerekir (Acton ve Glasgow, 2015; La Placa vd., 2013).

Chick (2010) Virginia Üniversitesi'nde oluşturduğu CARE (Eğitimde Farkındalık ve Dayanıklılık Geliştirme) programında öğretim elemanlarına mesleğin getirdiği talepler ile baş edebilmeleri için belirli becerileri kazandırarak *wellbeing* düzeylerini arttırmayı amaçlamıştır (Breen, 2016). Programın sonunda düzenli yapılan meditasyon uygulamalarının öğretim elemanlarının *wellbeing* düzeylerini arttırdığı gözlemlenmiştir. Kazandıkları becerileri ve stratejileri düzenli olarak kullanan eğitimcilerin streslerinde azalma gözlenirken, bu eğitimcilerin mesleğin getirdiği yüksek talepler ile daha iyi baş edebildiğini ve öğrencilerine sağlıklı öğrenme ortamları sundukları görülmüştür.

Yukarıda bahsedilen CARE programı (Breen, 2016), öğretme şeklinin etkililiğinin bir başka örneğidir. Programda sağlıklı yaşam eğitimi alan öğretmenler sınıflarının niteliklerini olumlu yönde etkilemiştir. Eğitim almayan öğretmenlere göre öğrencilerini duygusal olarak daha iyi desteklemiş ve öğrencilerinin ihtiyaçlarına karşı daha fazla hassasiyet gösterebilmişlerdir. Örneğin, Schwind vd. (2017), bir üniversitede çeşitli disiplinlerden lisans ve yüksek lisans öğrencilerine derslerin başında ve sonunda sekiz hafta boyunca (beş dakikalık) eğitmen rehberliğinde farkındalık uygulamaları sunmuştur. Katılımcılar ayrıca evde bireysel olarak en fazla on beş dakika süren, dikkatli nefes alma teknikleri uygulamışlardır. Sonuçlar, kaygı ve stres seviyelerinde düşüş ile birlikte *wellbeing düzeyinde* artışın etkisi olarak daha saygılı ve huzurlu sınıf ortamının oluşumunu vurgulamıştır (Schwind vd., 2017).

Türkiye'de yer alan orta ölçekli bir devlet üniversitesi de özellikle COVID-19 pandemisi döneminde öğrenci ve öğretim elemanı motivasyon düzeylerinin büyük ölçüde düştüğünü gözlemlenmiştir. Üniversite lisans öğrencilerinin *wellbeing* farkındalığını yükseltmek amacıyla olumlu düşünme ve bilinçli farkındalık (*mindfulness*) çalışmalarını içeren 8 haftalık bir atölye çalışması tasarlanmıştır. Atölye kapsamında meditasyon, nefes ve qigong egzersizlerinin yanı sıra; sağlıklı beslenme alışkanlıkları, uyku düzeni, aromaterapi gibi konular alan uzmanları ile tartışılmıştır. Atölye çalışmasının sonuçları; nefes ve farkındalık çalışmalarının stres altındaki öğrencilerin, ruh sağlığını desteklemek ve öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını arttırmak için etkili bir araç olarak kullanılabileceğini vurgulamıştır (Cihan-Aydoğdu ve Bengü, 2021). Bu çalışmaya dayanarak ilgili üniversitenin idari yönetimi, idari personeline *İş ve Yaşam* atölyeleri tasarlanmıştır. Yaklaşık yirmi dört idari personelin katılımı ile gerçekleşen atölyelerde ergonomik oturuş, stresi azaltıcı nefes teknikleri ve meditasyon konuları tartışılmış ve katılımcılardan olumlu geri dönüşler alınmıştır. Ancak uzun süreli faydasını gözlemlemek için daha fazla alan araştırmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu doğrultuda yine aynı üniversitede 2021 Güz döneminde Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarından "Sağlık ve Kaliteli Yaşam" kapsamında farklı disiplinlerden gelen öğrencilere yönelik 14 haftalık bir ders içeriği tasarlanmıştır. *Wellbeing* farklı açılardan ele alan ders tasarımı; özellikle öğrencilerin değer tanımları oluşturma, kendilerini tanıma ve ihtiyaçlarını fark ederek belirleyebilme aşamalarında öğrencilere yol göstermeyi amaçlamıştır. Bu derste öğrencilerden alınan geri bildirimler ve alandaki benzer çalışmalar doğrultusunda *wellbeing* uygulamalarının öğrencilerin stresle etkin bir şekilde baş etmelerine ve kişisel refah ve akademik başarıyı artırmalarına yardımcı olduğu söylenebilir (Hassed ve Chambers, 2014; Miller, 2012; Smalley ve Winston, 2010).

Şimdiye kadar yapılan çalışmaların incelenmesi gösteriyor ki kolektif çaba yaklaşımını benimseyen kurumların olumlu düşünme ve bilinçli farkındalık (*mindfulness*) ile daha proaktif ve *wellbeing* düzeyi yüksek kurumlar yarattıkları gözlemlenmiştir (Seldon ve Martin, 2017). *Wellbeing*'in hem önleyici hem de olumlu yönlerini göz önünde bulundurarak *wellbeing* konusunda kurum çapında yaklaşımlar geliştirilmeli ve *wellbeing*'in tanınırlığını arttıran

stratejiler oluşturulmalıdır (GuildHE, 2018; Gürsel-Bilgin ve Bengü, 2021; O'Brien ve Guiney, 2018; Seldon ve Martin, 2017).

Yükseköğretimde *Wellbeing* Düzeyini Arttırıcı Tavsiyeler

Yükseköğretim kurumlarında *wellbeing* öneminden bahsedilen bu çalışmada aynı zamanda *wellbeing* uygulamalarının yükseköğretime nasıl entegre edileceğine dair yakın literatüre, sürdürülebilirlik raporlarına (APA, 2002; GuildHE, 2018; UNSTATS, 2022) ve yazarlar tarafından sunulan diğer akademik çalışmalara (Ateş-Aslantaş ve Bengü, 2022; Cihan-Aydoğdu ve Bengü, 2021; Gürsel-Bilgin ve Bengü, 2021) dayanarak politika önerileri derlenmiştir. Bu öneriler, akademik-idari personel ve öğrenciler için ayrı ayrı sunulmuştur. Buna ilaveten üniversitede genel *wellbeing* halini arttırmaya yönelik önerilere de bu bölümde yer verilmiştir.

Akademik ve idari personelin wellbeing düzeyini arttırıcı tavsiyeler:

- a. İdari personel için yurt içi lisans veya yüksek lisans okumalarına olanak sağlanması ve izin verilmesi
- b. Akademik personele çalışmalarını yürütmek için imkanlar yaratılması, örnek olarak laboratuvar tahsisi, ders yükü oran dağılımının düzenlenmesi, bilimsel konferanslara ve projelere destek gibi
- c. Akademik yükseltmelerde daha adil ve nicelikten ziyade niteliğe önem veren bir sistem tasarlanması
- d. Yayınlarla bağlı olarak yapılan teşvik ve performans ödemelerinin nicelik değil niteliğe dikkate alınarak yapılması yönünde köklü değişikliklere gidilmesi
- e. Akademisyenlerin yönlendirileceği ve onlara çeşitli desteklerin sunulacağı birimlerin oluşturulması, örnek olarak, ücretsiz dil öğrenme desteği, öğrenme ve öğretmeye dair destek, proje yazma ve akademik danışmanlık süreci ile ilgili destek gibi
- f. Akademisyenlerin iş yükü dağılımının kontrol edilmesi
- g. Özellikle COVID-19 pandemisinin getirdiği yeni politikalar ve kurallar ile ilgili net iletişim içerisinde olunması ve bu tarz durumlar karşısında esneklik sağlanması, örnek olarak işin eski yöntemler ile yapılma beklentisi içinde olmamak ve çalışma koşullarındaki esneklik karşısında personele maddi destek sağlanması
- h. İdari ve akademik personelin iş tanımlarının net yapılması
- i. İdari personelin fakülteler arası ve/veya fakülte içi yer ve görev değişikliğinin mümkün olduğu ölçüde personelin isteğine uygun gerçekleştirilmesi
- j. İş/yaşam dengesini destekleyici *wellbeing* odaklı hizmet içi eğitimler
- k. Kişisel ve profesyonel *wellbeing* düzeyini arttırmak için derinleştirilmiş öz-farkındalık ve konsantrasyon çalışmaları

Öğrencilerin wellbeing düzeyini arttırıcı öneriler/tavsiyeler:

- a. Kariyer ve danışmanlık hizmetlerine erişimi sanal ortama taşıyarak kolaylaştırmak
- b. Danışman hizmetlerini eğitimli insan kaynağı ile güçlendirmek
- c. Mezuniyetten sonra hızlıca ve eğitim gördükleri alana uygun istihdam edilmelerini sağlayıcı programlar, proje ve ders tasarımları sunmak
- d. *Wellbeing* odağında dersler ve farkındalık egzersiz saatleri tasarlamak
- e. Üniversiteye geçiş dönemini kolaylaştırmak için oryantasyon, mentorluk sistemi ve danışmanlık sistemi organize etmek
- f. Öğrencilerin komisyonlarda söz hakkı olmasını sağlamak
- g. Öğrencilere finansal *wellbeing* düzeyini desteklemek amacıyla kişisel bütçeleme ile ilgili bilgilerin yer aldığı, tasarruf ve yatırımlara ilişkin temel noktaların anlatıldığı derslerin tasarlanması; özellikle bu derslerin ilk dönemlerde müfredata eklenmesi
- h. Burs ve staj imkanlarının sunulması ve sunulan bu imkanların kullanımı sırasında üniversite tarafından denetleme mekanizmasının kurulması
- i. COVID-19 pandemisinin getirdiği yeni politikalar ve kurallarla ilgili net iletişim içerisinde olunması ve bu tarz durumlar karşısında destek sağlanması, örnek olarak dönem sonu notlarına alternatif çözümler getirilmesi, uzaktan eğitime katılmakta sıkıntı yaşayan öğrencilere internet ve bilgisayar desteği sunulması ve öğrencilere süreçte aktif destek sağlanması
- j. Öğrencilerin kampüs yaşamında huzurlu ve sağlıklı olmalarını sağlamaya yönelik:
 - i. Kampüs güvenliğinin ve kampüste tüm binaların temizliğinin eksiksiz sağlanması ve bütçe sorunlarında ilk işten çıkarılan kişilerin, güvenlik ve temizlik personeli olmaması
 - ii. Öğrenme ortamlarını destekleyici ortak çalışma ve sosyalleşme alanlarının tedariki

- iii. Kampüs aydınlatmalarının eksiksiz olması ve sık kontrollerle her daim çalışır halde tutulması
- iv. Kampüste başıboş dolaşan sokak hayvanların aşılmasının tam olduğundan emin olunması
- v. Kampüste mevcut tüm inşaatların ve altyapı çalışmalarının denetimli bir şekilde yapılması ve inşaat alanlarının uyarı levhaları ve ışıklarla görünür kılınması
- vi. Kampüsten şehir merkezi başta olmak üzere yurtlara ve öğrencilerin ulaşmak istedikleri tüm yerlere toplu taşıma olanaklarının öğrenci lehine düzenlenmesi
- vii. Kampüs alanında öğrencinin sosyalleşebilmesi için yeterli ve uygun mekanların mevcudiyetinin sağlanarak ücretlendirme politikalarının üniversite yönetimi tarafından denetlenmesi
- viii. Kampüste sanatsal faaliyetlere yer verilebilecek salonların olmasının sağlanması ve bu salonlarda konser, tiyatro, sinema, sergi gibi etkinliklerinin getirilmesi için üniversite yönetiminin katkı sağlaması
- ix. Öğrencilerin ders aldıkları amfi, sınıf tasarımlarının ve içinde bulunan mobilyaların ergonomik tasarlanmış olması.

Üniversitedeki genel wellbeing düzeyini yükseltmeye yönelik tavsiyeler:

- a. Üniversite içerisinde kullanılan her türlü sistem ve dijital sistemler ile ilgili oryantasyon sunulması
- b. Üniversite çapında gönüllülük etkinlikleri
- c. Üniversitenin amaç, vizyon ve misyonunu tanıtıcı ve içselleştirici etkinlikler
- d. Sağlıklı yaşam programlarının günlük hayata entegre edilmesi
- e. Öğrenciler ile birlikte her kademe akademik ve idari personelin yararlanabileceği spor salonlarının bulunması ve cüzi ücretlerle personele yönelik spor branş derslerinin düzenlenmesi.

Tartışma ve Sonuç

Yükseköğretimde yer alan her bir aktörün, *wellbeing* düzeyi diğer bir aktörün *wellbeing* düzeyi üzerinde derin bir etkiye sahiptir. Bu doğrudan etki nedeniyle Roffrey (2012) öğrenci ve akademik *wellbeing* 'i bir madalyonun iki yüzü olarak tanımlamıştır. Biz bu denkleme, idari personelin *wellbeing* durumunun da eklenmesi gerektiğini düşünüyoruz. Herhangi bir müfredat ve programın başarısını belirleyen en önemli faktörün, öğretim elemanları olduğu düşünülse de bu programların yer aldığı fakültelerin işleyişinde idari personelin etkisi de vardır. Bu sebeple hem akademik hem de idari personelin *wellbeing* durumları kurumsal eğitime entegre edilerek hizmet içi/ mesleki gelişim atölyeleri ile desteklenmelidir. Diğer bir deyişle; öğrencilerin *wellbeing* düzeyinin hem akademik hem de kişisel başarılarına, akademik personelin motivasyonu ile idari personelin iş tatminine doğrudan bağlantılı olduğu söylenebilir (Becker, 2014).

Wellbeing uygulamaları dünya çapında yaygınlaşmaya başlasa da akademik ve idari personel üzerindeki etkilerini araştıran, az sayıda çalışma bulunmaktadır (Soutter vd., 2012). Öğretim elemanlarının *wellbeing* düzeyleri üzerine yapılan/ yapılacak araştırmalar, özellikle onların endişelerini ve yaşadıkları zorlukları daha iyi anlamak ve dolayısıyla akademik personelin tükenmişliğini önlemek için hayati önem taşımaktadır. İdari personele dair de bu yönde daha yetkin araştırmalar yapılarak personelin *wellbeing* düzeylerinin getirdiği yansımaların, diğer aktörler ile etkileri ve etkileşimi incelenebilir.

Wellbeing 'in, resmi öğretimin bir parçası olmasının yanı sıra *wellbeing* uygulamaları dolaylı bir şekilde müfredata entegre edilebilir. Olumlu bir ruh hali ve yüksek motivasyona sahip öğretim elemanlarının etkileşimleri, öğrencilerin *wellbeing* düzeyini doğrudan etkileyecektir. Mercer ve Gregersen'in (2020) de araştırması öğrenciler ve öğretmenler arasındaki olumlu ilişkinin hem öğretmenleri hem de öğrencileri doğrudan etkilediğini, mutlu ve motive olmuş öğrencilerin öğretim elemanlarının iş tatminini artırdığını göstermektedir. Ayrıca öğrenciler, öğretim elemanlarını gözlemleyerek ilgili yaklaşımları ve uygulamaları öğrenme şansı elde edeceklerdir.

Bu çalışmanın bir amacı da *wellbeing* kavramını yerli literatüre kazandırma gayretidir ve kanaatimizce bu çalışma ilgili konuda atılmış ilk adımlardandır. Bu adımın sonucu olarak Gallup'un belirlediği *wellbeing* unsurlarına eğitsel *wellbeing* 'in eklenmesi gerekliliği de doğal olarak ortaya çıkmıştır.

Makalede sunulan *wellbeing* 'in yükseköğretimde eğitim kalitesini ve yaşam düzeyini artırıcı tavsiyelerin tamamını yüksek öğretim kurumlarına yerleştirmek ilk başta hemen mümkün olmayabilir. Kurumlara, araştırmacılara ve uygulayıcılara, *wellbeing* yaklaşımlarını ve uygulamalarını küçük bir katılımcı grubuyla denemelerini ve sonuçlara göre süreci gözlemlerini ve iyileştirmelerini öneriyoruz.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Destek ve Teşekkür

Yazarlar değerli vaktini ayırıp çalışmanın dil tutarlılığına ve yapısal bütünlüğüne katkı sağlayan Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni/ Eğitim Koçu İlknur Aybar'a teşekkür eder. Bu çalışma için herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması

Yazarlar çalışmada herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını beyan etmişlerdir.

Kaynakça / References

- Abu Bakar, A., Osman, M., Bachok, S., Ibrahim, M. ve Mohamed, M. (2015). Modelling economic wellbeing and social wellbeing for sustainability: a theoretical concept. *Procedia Environmental Sciences*, 28, 286 – 296.
- Agha, K. ve Khan, S. A. (2019). *Work life balance among teachers employed in higher education in Oman: Emerging issues & challenges*. Proceedings – the 7th International Research Symposium of the SGBED
- Akar, H. (2015). Farklılaşan refah ölçüm yöntemleri ve eğitim açısından Türkiye'nin değerlendirilmesi. *Finans, Politik & Ekonomik Yorumlar*, 52(606), 23-40.
- Aksu, L. (2011). Dünya'da ve Türkiye'de nüfus analizleri. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, 0 (25), 219-311. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iusoskon/issue/9525/119038>
- American Psychological Association (APA). (2020). *Stress in America 2020: A national mental health crisis*. <https://www.apa.org/news/press/releases/stress/2020/report-october>
- Australian National University (ANU). (yy). *Physical wellbeing*. <https://www.anu.edu.au/covid-19-advice/health-wellbeing/strategies-for-wellbeing-at-home-or-on-campus/physical-wellbeing>
- Ateş-Aslantaş, B. ve Bengü, E. (2022). *Sürdürülebilir kalkınma amaçları bağlamında üniversitelerde wellbeing dersi*. 5. Uluslararası Sağlık Bilimleri Yaşam Kongresi.
- Aydın, K.B. (2019). Özerk-ilişkisel benlik ölçeğinin geçerliği, güvenilirliği ve öznel esenlik hali ile ilişkisi. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 4(8), 46-64.
- Ballı, A. (2019). Sürdürülebilirlik, sürdürülebilir girişimcilik ve Türkiye'de sürdürülebilir girişimcilik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(29), 464-483. <http://doi.org/10.20875/makusobed.586555>
- Bilgin, V. (2009), *Türkiye'de üniversite sorunu ve üniversite çalışanları üzerine bir araştırma*. Ankara: Türk Eğitim-Sen. https://www.turkegitimsen.org.tr/lib_yayin/94.pdf
- Borins, M. (1984). Holistic medicine in family practice. *Can Fam Physician*, 30, 101–6.
- Carruthers, C.P. ve Hood, C.D. (2004). The power of the positive: Leisure and well-being. *Therapeutic Recreation Journal*, 38(2), 225-245.
- Casas, F. ve González-Carrasco, M. (2019). Subjective well-being decreasing with age: New research on children over 8. *Child Dev*, 90(2), 375-394. <http://doi.org/10.1111/cdev.13133>
- Çapar, H., Çınar, F. ve Arıcı, H. (2021). *Communication problems with people on the streets during COVID-19 in terms of social well-being*. 6. Uluslararası Sağlık Bilimleri ve Yönetimi Kongresi, Sözlü Sunum, SDÜ, 20-22 Mayıs 2021, E- proceeding.
- Cihan-Aydoğdu, C. ve Bengü, B. (2021). *Holistic me: A pilot study of an integrated approach for students' wellbeing*. In Hakan Ergin & Şahabettin Akşab (Eds.), *Participation in higher education: Voices and Experiences: 5th International Higher Education Conference* (pp. 59-71)
- Charles, S. T. ve Carstensen, L. L. (2010). Social and emotional aging. *Annu Rev Psychol*, 61, 383-409. <http://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100448>
- Engin, E. ve Akgöz, B. (2013). Sürdürülebilir kalkınma ve kurumsal sürdürülebilirlik çerçevesinde kurumsal sosyal sorumluluk kavramının değerlendirilmesi. *Selçuk İletişim*, 8(1), 85-94. <https://dergipark.org.tr/en/pub/josc/issue/19026/200531>

- Ezzedeen, S. R., ve Swiercz, P. M. (2002). *Rethinking work-life balance: Development and validation of the cognitive intrusion of work scale (CIWS)*. [A dissertation research proposal]. Proceedings of the 2002 Eastern Academy of Management Meeting.
- Ezzedeen, S. R., ve Swiercz, P. M. (2007). *Development and initial validation of a cognitive-based work-nonwork conflict scale*. Psychological Reports. <https://doi.org/10.2466/pr0.100.3.979-999>
- Feldman, P. ve Newman, N. (2021). *Student and staff wellbeing. Emerge Education*. From fixes to foresight: Jisc and Emerge Education insights for universities and startups.
- Garcia, R. Paraiso, L. O., Sy-Luna, G., ve Laraño, L. (2021). Impact of COVID-19 pandemic on work-related stress among university faculty: a longitudinal study. *International Journal of Recent Advances in Multidisciplinary Research*, 8(4), 6725-6728.
- Grimaldi, D. A ve Engel, M. S. (2007). Why descriptive science still matters. *BioScience*, 57(8), 646-647 <https://doi.org/10.1641/B570802>
- GuildHE (2018), *Wellbeing in higher education: A guildHe research report*. <https://www.guildhe.ac.uk/wp-content/uploads/2018/10/GuildHE-Wellbeing-in-Higher-Education-WEB.pdf> w.guildhe.ac.uk
- Güleryüz, E.H. (2021). Akdeniz Avrupası'nda turizm, ekonomik refah ve mutluluk. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 770-778. <http://doi.org/10.47525/ulasbid.884534> .
- Gursel-Bilgin, G. ve Bengu, E. (2021). Overcoming the Obstacles of Peace Education Through Wellbeing Practices. *Adiyaman University Journal of Educational Sciences*, 11(2). 80-92 . <http://doi.org/10.17984/adyuebd.1012782>
- Gürsoy, Ö. ve Sevin, H. D. (2021). Boş zaman aktivitelerine katılım ile algılanan wellness (eselik) ilişkisi. *OPUS International Journal of Society Research*, 18(42), 5444-5479. <http://doi.org/10.26466/opus.897041>.
- Hernández-Torrano, D., Ibrayeva, L., Sparks, J., Lim, N., Clementi, A., Almukhambetova, A., Nurtayev, Y. ve Muratkyzy, A. (2020). Mental health and well-being of university students: A bibliometric mapping of the literature. *Front. Psychol.* 11(1226), 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01226>
- Joshanloo, M, Rastegar, P. ve Bakhshi, A. (2012). The big five personality domains as predictors of social wellbeing in Iranian university students. *Journal of Social and Personal Relationships*, 29(5), 639–660.
- Karacan, R. (2020). Ekonomik büyüme refah düzeyini artırır mı? Hoşnutsuzluk endeksi yaklaşımı ile test edilmesi: Endonezya, İran ve Suudi Arabistan örneği. *Journal of Emerging Economies and Policy*, 5(1), 5-16.
- Lockwood, N. R. (2003). Work/life balance challenges and solutions. *Research Quarterly*. http://old.adapt.it/adapt-indice-a-z/wp-content/uploads/2014/06/lockwood_work_life_balance_2003.pdf
- Mabahwi, N. A. B, Leh, O. L. H. ve Omar, D. (2014). Human health and wellbeing: Human health effect of air pollution. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 153, 221 – 229. AMER International Conference on Quality of Life. The Pacific Sutera Hotel, Sutera Harbour, Kota Kinabalu, Sabah, Malaysia, 4-5 January 2014. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.10.056>
- Maurya, R. K., DeDiego, A. C., ve Bruce, M. A. (2021). Application of yoga as a spiritual practice to enhance counselor wellness and effectiveness. *Counseling and Values*, 66, 57-66. <https://doi.org/10.1002/cvj.12144>
- McLeod, S. (2018). Maslow's hierarchy of needs. *Simply Psychology*. <https://canadacollege.edu/dreamers/docs/Maslows-Hierarchy-of-Needs.pdf>
- Morgan, M. (2019). *Fostering engagement in higher education of all stakeholders in the delivery of a high quality student experience*. [Doctoral thesis]. Bournemouth University.
- Öner, Ç. (2019). Egzersiz katılımcılarının temel psikolojik ihtiyaçları ve mental iyi oluşlarının incelenmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 159-174.
- O'Brien, T. ve Guiney, D. (2018). *Staff wellbeing in higher education: A research study for education support partnership*. Education Support Partnership. https://www.educationsupport.org.uk/media/fs0pzdo2/staff_wellbeing_he_research.pdf

- OECD (2020). *How's Life? 2020: Measuring Well-being*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/ea714361-en>
- Özçiççi, İ., Kaymaz, I., Tazebay, İ. & Elmalı, F. (2021). Çevrenin restoratif kalitesinin ölçümü: Algılanan restoratiflik ölçeğinin Türkiye'ye uyarlanması. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, (23), 288-295.
- Quinn, K. (2021). Social media and social wellbeing in later life. *Ageing & Society*, 41, 1349–1370.
- O'Connor, C. I. (2001). Characteristics of spirituality, assessment and prayer in holistic nursing. *Nursing Clinics of North America*, 36(1), 33-46.
- Parus, B. (2000). Measuring the ROI of work/life programs. *Workspan*, 43(9), 50-54.
- Rath, T. ve Harter, J. (2013). *Wellbeing-esenlik*. İstanbul Kültür Üniversitesi İKÜ Yayınevi: İstanbul. <https://globalwellnessinstitute.org/what-is-wellness/wellness-economy-definitions>
- Seldon, A. ve Martin, A. (2017). *The positive and mindful university*. HEPI Occasional Paper. <https://www.hepi.ac.uk/wp-content/uploads/2017/09/Hepi-The-Positive-and-Mindful-University-Paper-18-Embargoed-until-21st-Sept-1.pdf>
- Seligman, M. (2011). *Flourish*. Free Press: New York.
- Signoretta, P. E., Buffel, V. ve Bracke, P. (2019). Mental wellbeing, air pollution and the ecological state. *Health & Place*, 57, 82-91. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2019.03.003>
- Şinik, E. (2021). *Wellbeing uzmanlığı sertifikası programı ders dökümanları*. Gedik Üniversitesi.
- Shields, P. ve Rangarajan, N. (2013). *A playbook for research methods: Integrating conceptual frameworks and project management*. Stillwater, OK: New Forums Press.
- Teke Lloyd, F. A., Türk, U. ve Bengü, E. (2022). COVID-19 uzaktan eğitim sürecinde öne çıkan faktörler: Bir devlet üniversitesi örneği. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1619-1633. <http://doi.org/10.24315/tred.1015999>
- TDK. (2022). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu. <http://sozluk.gov.tr/>
- The Global Wellness Institute (GWI). (2021). *Global Wellness Report*. <https://www.globalwellnesssummit.com/press/press-releases/gws-releases-in-depth-2021-trends-reort/>
- Tjale, A. A. ve Bruce, J. (2007) A concept analysis of holistic nursing care in paediatric nursing. *Curationis*, 30(4), 45-52. <https://pdfs.semanticscholar.org/2d4f/0f2caf105902e1fdb59c58379e6317b1609f.pdf>
- Türk, U. (2020). Gelir dağılımında fırsat eşitsizliği ve alt kırılımları: Türkiye üzerine bir araştırma. *Alternatif Politika*, 12(2), 311-335.
- UNDP Türkiye. (2022). *Birleşmiş milletler kalkınma programı*. <https://www.tr.undp.org/content/turkey/tr/home/sustainable-development-goals.html>
- United Nations. (2022). *Department of economic and social affairs sustainable development*. <https://sdgs.un.org/goals>
- UNSTATS (2022). *The Sustainable Development Goals Report 2022*. Ed. Lois Jensen. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2022/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2022.pdf>
- Winefield, A. H., Gillespie, N., Stough, C., Dua, J., Hapuarachchi, J., ve Boyd, C. (2003). Occupational stress in Australian university staff: Results from a national survey. *International Journal of Stress Management*, 10(1), 51-63. <https://psycnet.apa.org/buy/2003-06067-006>
- YÖK. (2020). *Yükseköğretimde yeni YÖK projeleri. Rapor*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2020/bolgesel_kalkinma_odakli_universiteler.pdf
- Yurcu, G. (2019). Turizm öğrencilerinin sportif rekreatif faaliyet katılım ve wellness algılamalarının demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Safran Kültür ve Turizm Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 177-191.



Kimya Ders Kitapları Üzerinde Yapılan Çalışmalarda Eğilimler

Gamze Dolu

¹ Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Necatibey Eğitim Fakültesi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir, Türkiye, agamze@balikesir.edu.tr

Sorumlu Yazar: Gamze Dolu

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Kaynak Gösterimi: Dolu, G. (2023). Kimya ders kitapları üzerinde yapılan çalışmalarda eğilimler. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(1), 14-28. doi: 10.17244/eku.1202445

Etik Not: Araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Bu çalışmada erişime açık tez ve makale türü çalışmalar incelemeye alındığından etik onay süreci işletilmemiştir.

Trends in Studies on Chemistry Textbooks

Gamze Dolu

¹ Department of Mathematics and Science Education, Necatibey Faculty of Education, Balıkesir University, Balıkesir, Türkiye, agamze@balikesir.edu.tr

Corresponding Author: Gamze Dolu

Article Type: Research Article

To Cite This Article: Dolu, G. (2023). Kimya ders kitapları üzerinde yapılan çalışmalarda eğilimler. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(1), 14-28. doi: 10.17244/eku.1202445

Ethical Note: Research and publication ethics were followed. For this research, due to the examination of accessible theses and articles, no ethical application was processed.



Kimya Ders Kitapları Üzerinde Yapılan Çalışmalarda Eğilimler

Gamze Dolu

¹ Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Necatibey Eğitim Fakültesi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir, Türkiye, agamze@balikesir.edu.tr, ORCID: [0000-0002-2924-4098](https://orcid.org/0000-0002-2924-4098)

Öz

Bu araştırmanın amacı, çalışmalarında Milli Eğitim Bakanlığı onaylı kimya ders kitapları üzerinde yapılan makale ve tezlerin betimsel içerik analizini yaparak eğilimlerini belirlemektir. Bu amaçla doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır, Araştırmada 2003-2021 yılları arasında yayımlanmış makaleler ve tezler incelenerek, toplam 73 çalışma için nitel araştırma kapsamında betimsel içerik analizi yapılmıştır. Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından oluşturulan "kodlama formu" ile toplanmıştır. Bulgular, frekans olarak grafik ve tablolarda gösterilmiş ve ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarının frekans değerlerinin en fazla olduğu değerler göz önüne alındığında; Türkiye'de kimya ders kitapları üzerinde yapılan çalışmaların en çok 2003, 2010 ve 2011 yıllarında üretildiği, 9. Sınıf seviyesindeki öğrenciler ile çalışıldığı, örneklem grubunun belirtilmediği çalışmaların çoğunlukta olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında örneklem olarak en çok tek kitap seçildiği ve çalışmalarda kişi sayısının çoğunlukla belirtilmediği, veri toplama aracı olarak en çok testin kullanıldığı, üretilen makalelerin en çok Ulakbim/TR Dizin'de tarandığı, en fazla tezin Balıkesir Üniversitesinde üretildiği ve tezlerin en çok Eğitim Bilimleri enstitülerinde yazıldığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarının bu kapsamda yeni çalışma yapacak olan araştırmacılara yol göstereceği düşünülerek, elde edilen bulgular doğrultusunda bazı önerilerde bulunulmuştur.

Makale Bilgisi

Anahtar Kelimeler: Betimsel içerik analizi, doküman inceleme, kimya ders kitapları

Makale Geçmişi:

Geliş: 10 Kasım 2022
Düzeltilme: 14 Aralık 2022
Kabul: 19 Aralık 2022

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Trends in Studies on Chemistry Textbooks

Abstract

This study aims to determine the orientation of the articles and theses that on chemistry textbooks approved by the Ministry of National Education in their research through descriptive content analysis. In the research, 73 studies in total published between 2003 and 2021 were analysed in terms of descriptive content through document analysis as qualitative research. In the research, the data were collected with the "coding form" created by the researcher. Findings were shown in graphics and tables as frequency and evaluated in detail. Considering the values with the highest frequency values of the research results; It has been determined that the studies on chemistry textbooks in Turkey were mostly produced in 2003, 2010 and 2011, they were studied with students at the 9th grade level, and the studies that did not specify the sample group were the majority. In addition, a single book was chosen as the sample and the number of people was not specified in the studies, the most tests were used as a data collection tool, most of the articles were mostly indexed in Ulakbim/TR Index, the most theses were produced in Balıkesir University, and most of theses were in the Institution of Educational Sciences written has been determined. Considering that the results of the research will guide the researchers who will conduct new studies in this context, some suggestions were made in line with the findings obtained.

Article Info

Keywords: Descriptive content analysis, document analysis, chemistry textbooks

Article History:

Received: 10 November 2022
Revised: 14 December 2022
Accepted: 19 December 2022

Article Type: Research Article

Extended Summary

Introduction

Textbook use still maintains its importance today despite the diversity of materials used in lessons and technological practices. To being a source of information for students, textbooks play an important role in terms of following the syllabus, classifying the concepts, reinforcing the topics with sample questions and exercises, and revising the topic with the questions given at the end of a unit (Ahtineva, 2005; Duban, 2008). Considering the significance of textbooks, this study attempted to identify dispositions of articles and dissertations on chemistry textbooks through document analysis.

Upon reviewing the literature, several studies that conducted document analyses on various subjects were found. There are many studies on textbooks in the literature. Using the meta-synthesis method, Dede and Arslan (2019) analysed 37 theses and 50 articles on mathematics textbooks published between 2002-2018 in terms of year, university and department, grade level, research method, data collection tool, number of authors, purpose and results. In another study, 47 articles, 42 master's theses and 26 doctoral theses on the Inquiry-Based Learning approach published between 2008-2018 in the field of science education were analysed descriptively through document review method (Taş, Başoğlu, Sarıgöl, Tepe & Güler, 2019). The researchers found that quantitative research methods were preferred more, that the subject of "Laboratory Class" was frequently dealt with in the studies, that the most common sample group was teacher candidates, and that the most used measurement tool was the achievement test.

Çevik and Kaya (2021) examined 40 postgraduate dissertations in the field of science that included scientific process skills in Turkey under different categories between the years 2015-2021. These categories were as follows: type of a dissertation, year, sample group, sampling methods, and data collection tools. As a result of the study, they determined that the dissertations were mostly master's theses and were produced in 2019, that they were mostly studied with seventh-grade students, and the sample size was 40-60 people. Moreover, the scientific process skills and achievement tests were mostly used as data collection tools.

Method

In the study, the document review method was used. The study group of the research was formed by criterion sampling, one of the purposive sampling methods included in the non-random sampling methods used in qualitative research. As a criterion in this research, it was determined that the studies should be between the years 2003 and 2021. Secondly, only Ministry of National Education (MoNE) approved chemistry textbooks should be used. Thirdly, the articles must be publications in scientific peer-reviewed journals. Lastly, the dissertations should have permission from the YÖK national thesis data centre. Within the scope of these criteria, a total of 73 studies, 35 articles, and 38 dissertations were determined. The data of the study were collected using the "coding form" created by the researcher. In the research, the tendencies of the articles and dissertations were identified by making a descriptive content analysis. The findings related to the studies that benefited from the chemistry textbooks with descriptive content analysis were presented in accordance with the research method and research questions.

Results

Considering the distribution of articles and dissertations using chemistry textbooks according to the years they were published, it is notable that there was a density in the number of articles in the years 2004, 2010, 2011, 2017, 2020, and 2021, and in the number of dissertations produced in 2003 and 2019. Thus, it can be concluded that the inclination to benefit from chemistry textbooks in the type of article and thesis increased in the specified years. Regarding the distribution of grade levels preferred in the publications that benefited from chemistry textbooks, it was noteworthy that the 9th-grade textbooks were the most frequently researched sources. Additionally, as the grade level increased, the total number of studies conducted dropped. This was because such studies utilized these books to develop tests/lecture notes/supplemental materials/rubrics etc. and implement them in classroom settings.

In publications that benefited from chemistry textbooks, researchers used the books to investigate diagrams, graphs, activities, definitions, concepts, questions, equations, etc. in terms of structures, topic sequences, misconceptions, scientific process skills, and content. That is why not all research included a sample group. Apart from this, articles and dissertations with sample groups that implemented tools such as tests, lecture notes, supplemental materials, and rubrics mostly worked with high school students. The sample size in articles and dissertations using chemistry textbooks was evaluated in two categories: the number of books and the number of people. Regarding the sample size in relation to the number of books in the studies, it was determined that one chemistry textbook maximum was used in each study, and it was mostly an article. Considering the sample size with regard to the total number of people, it is noteworthy that the studies in which the number of people was not addressed were the most frequent, that is, they mostly examined books.

It was determined that tests were the most frequently used data collection tools in publications that benefited from chemistry textbooks. Besides, some studies did not report any type of data collection tools. It can be speculated that the reason for the high frequency of the test category was the use of a wide variety of test types in the studies. Moreover, it was detected that the indexes in which the articles benefiting from the chemistry textbooks were scanned were generally obtained from the "Ulakbim/TR Index" category. The studies were prepared using chemistry textbooks approved by the MoNE and such works are typically difficult to disseminate on a global scale. This can be shown as the explanation for the occurrence of the Ulakbim/TR Index. Considering the distribution of postgraduate dissertations using chemistry textbooks, it was found that the publications were collected only in 8 different universities, and they were mostly written at Balıkesir University despite the high number of universities in Turkey. It was determined that the majority of postgraduate dissertations benefiting from chemistry textbooks were published in the Institute of Educational Sciences and the Institute of Science. Only one dissertation was written in the School of Graduate Studies.

Giriş

Sosyokültürel hayat, bilim ve teknolojideki gelişmeler toplumun ve bireylerin ihtiyaçlarının farklılaşmasına sebep olmuştur. Bu durum; çağın gerekliliklerini karşılayabilecek bireylerin yetiştirilmesi için, gerekli öğretim programlarının yenilenmesini ve güncellenmesini gerekli kılmıştır (MEB, 2017, s.3). Programlarda yapılan bu değişiklikler, ders kitaplarının güncellenmesine de yol açmıştır. Bu sebeple ortaöğretim programları; 2005, 2013 ve 2018 yıllarında değişikliklere uğrayarak yenilenmiştir. Öğretim programlarındaki değişiklikler ders kitaplarının içeriğinin; öğrenme-öğretme yöntemlerindeki yenilik ve gelişmeler doğrultusunda çağın, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde güncellenmesini gerektirmiştir (MEB, 2017, s.4). Günümüzde ders kitabı kullanımı; derslerde kullanılan materyallerin çeşitlenmesine ve teknolojik uygulamalara rağmen önemini korumaktadır. Ayrıca ders kitapları; öğrenciler için bir bilgi kaynağı olmakla beraber, kitaplar güncel içerik, programın takip edilmesi, kavramların sınıflandırılması, kitapların içinde yer alan örnek soru ve alıştırmalarla konuların pekiştirilmesi ve ünite sonunda verilen sorularla konu tekrarlarının yapılabilmesi bakımından önem taşımaktadır (Ahtineva, 2005; Duban, 2008). Ayrıca ders kitapları eğitim ve öğretimde rehber rolü üstlenmekte ve eğitimin merkezinde önemli bir yer teşkil etmektedir (Bezen, Başal, Aykutku & Bayraktar, 2018; Chiappetta ve Fillman, 2007). Bunun yanında ders kitapları gerek dersin sistemli olarak ilerlemesini ve gerekse öğrencilerde düşünme becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır (Newton ve Newton, 2006). Ders kitaplarının taşıdığı bu önem dikkate alınarak bu çalışmada doküman analizi yapılmış ve kimya ders kitapları üzerinde yapılan makale ve tezlerin eğilimleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Literatür Çalışmaları

Literatür incelendiğinde, farklı konularda doküman analizi yapan çok sayıda çalışmaya rastlanılmıştır. Örneğin bir çalışmada Şahin ve Köseoğlu (2016); MEB'in 2013 yılında hazırladığı ve okullarda ders kitabı olarak okutulan 9., 10. ve 11. sınıf 7 adet kimya ders kitabını, bilimin doğası açısından temsil edilme düzeylerini incelemişlerdir. İnceledikleri kitapların tamamının, bilimin doğasının boyutlarını temsil etme durumları açısından, dengesiz bir dağılım gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Başka bir çalışmada araştırmacılar MEB onaylı 9., 10. ve 11. sınıf fizik ve kimya ders kitaplarında yer alan konuların ortak kavramlarını karşılaştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda kitaplarda maddenin halleri, ısı-sıcaklık ve enerji konularında benzerlikler olduğunu belirlemişlerdir (Bezen, Başal, Aykutlu, Seçken & Bayrak, 2018). Köse (2021) çalışmasında doküman analizi yöntemiyle MEB onaylı 5-8. sınıf fen bilimleri ders kitaplarının ölçme değerlendirme sorularını, yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilgi birikimi ve bilişsel süreç boyutları açısından analiz etmiştir. Araştırmanın sonucunda fen bilimleri ders kitaplarında bulunan soru niteliklerinin fen bilimleri öğretim programıyla uyumlu olmadığını belirlemiştir. Başka bir çalışmada Bayır ve Kahveci (2022) 5-8. sınıf Fen Bilimleri Ders Kitaplarında yer alan etkinlikleri bilimsel süreç becerileri açısından incelemişler, gözlem yapma, karşılaştırma, iletişim kurma, verileri toplama ve kaydetme, tahmin etme, verileri yorumlama becerilerinin kitaplarda daha çok bulunmasına karşılık, sınıflama, sayı/uzay ilişkilerini kullanma, hipotez kurma, değişkenleri belirleme ve karar verme becerilerinin daha az olduğunu belirlemişlerdir.

Araştırmacılar; 1987-2009 yılları arasında 32 farklı dergide matematik eğitimi alanında yayınlanan toplam 359 makaleyi (Çiltaş, Güler & Sözbilir, 2012), biyoloji eğitimi alanında ise 138 yüksek lisans tezinin hangi eğilimler gösterdiğini, yıl, araştırma ilgi alanı, araştırma metodolojisi ve örneklem analizi yaparak incelemişlerdir (Topsakal, Çalık & Çavuş, 2012). Başka bir çalışmada; 2008-2018 yılları arasında, araştırma Sorgulamaya Dayalı Öğrenme yaklaşımına ilişkin fen eğitimi alanında yapılmış 47 makale, 42 yüksek lisans tezi ve 26 doktora tezi doküman incelemesi ile betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırmada çalışmalarda ağırlıklı olarak "Laboratuvar Dersi" konusunun ele alındığı, en fazla örneklem grubunun öğretmen adayları olduğu ve en fazla kullanılan ölçme aracının başarı testi olduğunu belirlemişlerdir (Taş, Başoğlu, Sarıgöl, Tepe & Güler, 2019). İnam ve Güven (2019) argümantasyon yönteminin kullanıldığı 33 adet lisansüstü tezi analiz etmişler ve en çok kullanılan veri toplama araçlarının sırasıyla başarı testi 26, görüşme, tutum ölçeği ve rubrik olduğunu belirlemişlerdir.

Dede ve Arslan (2019), 2002-2018 yılları arasında yayımlanan ve matematik ders kitaplarını konu alan, 37 tez ve 50 makaleyi; yıl, üniversite, bölüm, sınıf seviyesi, araştırma yöntemi, veri toplama aracı, amacı ve sonuçları açısından incelemişlerdir. Başka bir çalışmada araştırmacılar; 2005-2019 yılları arasında matematik ders kitabını konu alan 114 çalışmayı incelemişler, matematik ders kitabı hakkında görüş alan ve analiz eden çalışmalar olmak üzere iki grup altında değerlendirmişlerdir (Gökçek & Çelik, 2020). Başka bir çalışmada araştırmacı 1995-2018 yılları arasında denetim alanında yazılmış olan 128 doktora tezini; konu, yıl, sayfa, araştırma yaklaşımı, üniversite türü, vb gibi kriterler açısından analiz etmiştir (Kaya, 2019). Çevik ve Kaya (2021) 2015-2021 yılları arasında bilimsel süreç becerilerini içeren Türkiye'de fen bilimleri alanında yapılmış 40 adet lisansüstü tezi; tezin türü, yılı, örneklem grubu, örneklem belirleme yöntemleri, veri toplama araçları gibi kategoriler altında incelemişlerdir. Sonuç olarak tezlerin en çok yüksek lisans tezi olduğunu ve 2019 yılında üretildiğini, en çok yedinci sınıf öğrencileriyle çalışıldığını, örneklem büyüklüğünün 40-60 kişiden oluştuğunu, veri toplama aracı olarak en çok bilimsel süreç becerileri ve başarı testinin kullanıldığını, belirlemişlerdir.

Yaşar ve Papatğa (2015) ilkökul matematik derslerini içeren lisansüstü tezleri incelemişler; en çok tezin Gazi, Abant İzzet Baysal ve Ege üniversitelerinde hazırlandığını belirlemişlerdir. Yücedağ (2010); 2000-2009 yılları arasında, matematik eğitimi alanında üretilen tezleri incelediği çalışmasında en çok tezin Gazi Üniversitesi'nde yazıldığını belirlemiştir. Toptaş ve Gözel (2018) Türkiye'de matematik kaygısını ele alan 43 adet tezi; yıla, üniversiteye, enstitüye, bölüme, türüne, yönetime, veri toplama aracına göre incelenmişlerdir. Çalışmalarında; tezlerin en çok Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yazıldığını, bunu Sosyal Bilimler Enstitüsü ve Fen Bilimleri Enstitülerinin izlediğini belirlemişlerdir.

Ders kitaplarının taşıdığı bu önem dikkate alınarak bu araştırmanın; belirlenen ölçütler çerçevesinde, 2003-2021 yılları arasında yayımlanan ve MEB onaylı kimya ders kitapları üzerinde yapılan makale ve tezlerin tespit edilerek incelenmesiyle, eğilimlerinin ortaya koyması ve ileride yapılacak çalışmalar için kimya ders kitaplarından faydalanacak araştırmacılara fikir vermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın, benzer örneklerle gerçekleştirilecek birbirini tekrar eden çalışmalardan uzaklaşmasına da yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Bunun yanında literatür incelendiğinde, bilğimiz dahilinde böyle bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Araştırmada, aşağıda verilen sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

- (1) Kimya ders kitapları üzerinde yapılan makale ve tezlerin, basıldığı yıllara göre dağılımı nasıldır?
- (2) Kimya ders kitapları üzerinde yapılan makale ve tezlerde, hangi sınıf seviyeleri tercih edilmiştir?
- (3) Kimya ders kitapları üzerinde yapılan makale ve tezlerde, örneklem grubu nedir?
- (4) Kimya ders kitapları üzerinde yapılan makale ve tezlerde, örneklem büyüklüğü nedir?
- (5) Kimya ders kitapları üzerinde yapılan makale ve tezlerde, hangi veri toplama araçları kullanılmıştır?
- (6) Kimya ders kitapları üzerinde yapılan makalelerin, tarandığı indeksler nelerdir?
- (7) Kimya ders kitapları üzerinde yapılan lisansüstü tezlerin, yazıldığı üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
- (8) Kimya ders kitapları üzerinde yapılan lisansüstü tezlerin, yazıldığı enstitülere göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Çalışmada, doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem ile araştırılan konu, olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı ve sözlü materyallerin analizi yapılmaktadır (Çatlak, Tekdal & Baz, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2016). Doküman incelemesi; dokümanı anlama, araştırılması hedeflenen olay veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin sistematik olarak ana temalar, kategoriler ve vaka örnekleri halinde organize edilerek, verileri sınıflamaya yardımcı olmaktadır (Altunkaynak, 2020; Kiral, 2020; Labuschagne, 2003; Wach & Ward, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2016). Bazı araştırmacılar doküman inceleme yöntemini veri toplama yöntemi olarak düşünse de (Creswell, 2007) dokümanlar araştırmacı tarafından değerlendirilerek yorumlandığı için, nitel bir araştırma yöntemi olarak kabul edilebilir. Ayrıca doküman inceleme yöntemi; özellikle doğrudan gözlem ve görüşme yapmanın mümkün olmadığı durumlarda, tek başına kullanılan bir araştırma yöntemidir (Altunkaynak, 2020). Doküman inceleme yönteminde, öncelikle seçilen konu hakkında bilgi içeren yazılı materyaller araştırılır. Sonrasında araştırma problemi çerçevesinde, belirli kriterlere göre, belirlenen bir zaman diliminde toplanan dokümanların geniş bir analizi yapılır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, nitel araştırmalarda kullanılan seçkisiz olmayan amaçlı örnekleme yöntemlerinin içinde yer alan amaçsal örnekleme yöntemlerinden, ölçüt örneklemeyle belirlenmiştir. Amaçlı örneklemede; araştırmanın amacına göre bilgi açısından zengin durumlar seçilerek derinlemesine araştırma yapılır. Bu örnekleme belli ölçütleri karşılayan veya belirli özelliklere sahip özel durumlar seçildiğinde tercih edilir (Başaran, 2017; Patton, 2014; Tarhan, 2015). Belirlenen ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabildiği gibi önceden hazırlanmış ölçüt listesi ile de yapılabilir (Baltacı, 2018; Marshall & Rossman, 2014; Yağar & Dökme, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu araştırmada da ölçüt olarak; çalışmaların 2003-2021 yılları arasında olması, sadece MEB onaylı kimya ders kitapları üzerinde yapılması, makalelerin bilimsel hakemli dergilerde yayımlanmış olması ve tezlerin de YÖK ulusal tez veri merkezinden izinli olması belirlenmiştir. Bu ölçütler kapsamında yapılan taramalar sonucunda kimya ders kitapları ile ilgili 216 makale ve 43 tez çalışmasına ulaşılmıştır. Ancak araştırma için, çalışmalarında MEB onaylı lise seviyesinde okutulan kimya ders kitabından/kitapları üzerinde yapılan 35 makale ve 38 tez toplam 73 çalışma seçilerek analiz edilmiştir. Ayrıca yazarın tezden üretilmiş makalesi varsa, tezi değerlendirmeye alınmış, sempozyum, kongre vb. bilimsel etkinliklerde sunulan bildiriler değerlendirmemiştir. Bu ölçütler dahilinde kimya ders kitapları üzerinde yapılan yayınlanmış bütün çalışmalara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın amacı, çalışmalarında MEB onaylı kimya ders kitapları üzerinde yapılan makale ve lisansüstü tezlerin betimsel içerik analizini yaparak eğilimlerini belirlemektir. Bu amaçla, 2001-2021 yılları arasında yayımlanmış makaleler için Web of Science, TR Dizin veri tabanlarından ve Google Akademik'ten ve tezler için, YÖK ulusal tez veri

merkezinden seçili anahtar kelimelerle gelişmiş tarama yapılarak betimsel içerik analizi yapılmıştır. Araştırmaya dahil edilen makalelerin seçilmesinde kullanılan anahtar kelimeler “kimya kitabı”, “kimya kitapları”, “kimya ders kitabı”, “kimya ders kitapları” olarak belirlenmiştir. Tezler için YÖK Ulusal Tez Veri Merkezinin Gelişmiş arama seçeneğine aynı anahtar kelimeler yazılmış, aranacak alan bölümü için “özet”, arama tipi bölümü için “içinde geçsin” seçeneği seçilmiştir. Veri tabanlarından tarama, 2021 yılının Kasım ayına kadar yapılmıştır.

Araştırmanın verileri Ek-1’de verilen ve araştırmacı tarafından oluşturulan “kodlama formu” kullanılarak toplanmıştır. Kodlama formu araştırma sorularının her biri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bulgular için gerekli verilerin toplanmasında kolaylık olması amacıyla bu form oluşturulmuştur. Her bir çalışma detaylı bir şekilde okunarak formun ilgili kısımları doldurulmuş ve elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak kaydedilmiştir. Bu işlem 4 hafta sürmüştür. Kodlamaların güvenilirliğini sağlamak için araştırmacı, analizleri bir ay sonra tekrar yapmıştır. Kodlamalar arasındaki uyum yüzdesi Miles ve Huberman’ın (1994) bulduğu formüle göre hesaplanmış ve kodlamalar arasındaki güvenilirlik katsayısı ,94 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir.

Verilerin analizi

Araştırmada betimsel içerik analizi yapılmıştır. Kimya ders kitapları üzerinde yapılan çalışmalar ile ilgili elde edilen bulgular, araştırma soruları göz önünde bulundurularak sunulmuştur. Bulgular, frekans olarak grafik ve tablolarda gösterilmiştir. Verilerin hem tablolar hem de grafiksel olarak verilmesindeki amaç, araştırmaya görsellik katarak verilerin anlaşılmasını kolaylaştırmaktır. Veriler betimsel içerik analizi yapılarak ayrıntılı olarak değerlendirilmiş ve eğilimleri belirlenmiştir. Betimsel içerik analizi belirlenen bir kitap veya belgenin, belli özelliklerinin sayısallaştırılarak, frekans ve yüzdeler vererek genel bir durumun yorumlanması amacıyla yapılır (Dinçer, 2018; Karasar, 2005). Bu bağlamda, ölçütlere uyan çalışmaların farklı temalar altında benzer yönleri belirlenmiştir. Bazı çalışmalar birden fazla temayı içerdiğinden, tablolarda verilen frekanslar örneklem sayısından fazla olmaktadır.

Bulgular

Çalışmadan elde edilen bulgular, sırasıyla araştırma sorularına cevap oluşturacak şekilde aşağıda verilmiştir.

Araştırmanın Birinci Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu “Kimya ders kitapları üzerinde yapılan makale ve tezlerin, basıldığı yıllara göre dağılımı nasıldır?” olup, buna ait bulgular Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo1. Çalışmaların basıldığı yıllara göre dağılımı

Yıllar	Makale (f)	Tez (f)	Toplam (f)
2003	2	5	7
2004	3	2	5
2005	2	1	3
2006	2	2	4
2007	2	2	4
2008	0	1	1
2009	0	1	1
2010	3	4	7
2011	3	4	7
2012	0	0	0
2013	1	2	3
2014	2	2	4
2015	2	1	3
2016	1	1	2
2017	3	2	5
2018	2	0	2
2019	1	5	6
2020	3	2	5
2021	3	1	4
Toplam	35	38	73

Tablo 1 incelendiğinde; toplam çalışma sayısının en çok 2003, 2010 ve 2011 (f=7) yıllarında olduğu, bunu 2019 (f=6), 2004, 2017 ve 2020 (f=5) ve 2006, 2007, 2014 ve 2021 (f=4) yıllarının takip ettiği görülmektedir. Bunun yanında toplamda 2005, 2013 ve 2015 yıllarında üç ve 2016 ve 2018 yıllarında iki ve 2008, 2009 yıllarında sadece birer adet tez çalışması olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, 2012 yılında kimya ders kitapları üzerinde yapılan hem makale hem de tez türünde hiçbir çalışmanın olmadığı belirlenmiştir. Makale türünde en fazla çalışmanın 2004, 2010, 2011, 2017, 2020 ve 2021 (f=3) yıllarında ve tez türünde en fazla çalışmanın ise 2003 ve 2019 (f=5) yıllarında üretildiği görülmektedir. 2006,

2007, 2014 ve 2016 yıllarında basılan makale ve tez türü çalışmaların sayılarının birbirine eşit olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu araştırma kapsamında incelenen tezlerin iki tanesi (2014 ve 2016) doktora ve 36 tanesi ise yüksek lisans seviyesinde bulunmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre makale ve tez türünde kimya ders kitapları üzerinde yapılan çalışmaların, basıldığı yıllara göre değişiklikler gösterdiği düşünülebilir.

Araştırmanın İkinci Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu “Kimya ders kitapları üzerinde yapılan makale ve tezlerde hangi sınıf seviyeleri tercih edilmiştir?” şeklindedir. Bu sorunun cevabına ait bulgular Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2. Çalışmalarda tercih edilen kitapların sınıf seviyelerine göre dağılımı

Sınıf seviyesi	Makale (f)	Tez (f)	Toplam (f)
9. sınıf	31	27	58
10. sınıf	22	25	47
11. sınıf	13	15	28
12. sınıf	9	13	22

Tablo 2 incelendiğinde; kimya ders kitapları üzerinde yapılan çalışmaların, toplamda en fazla 9.sınıf seviyesinde (f=58) olduğu, bunu 10. sınıf seviyesindeki çalışmaların (f=47) takip ettiği belirlenmiştir. 11. (f=28) ve 12. (f=22) sınıf seviyesinde yapılan çalışmaların 9. ve 10. sınıf seviyelerinin hemen hemen yarısından daha az olduğu dikkati çekmektedir. Bunun yanında, sınıf seviyelerine göre makale ve tez çalışmalarının sayılarının da birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca diğer sınıf seviyelerinden farklı olarak, 9. sınıf seviyesinde makale türündeki çalışmaların, tez türündeki çalışmalara göre daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın Üçüncü Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu “Kimya ders kitapları üzerinde yapılan makale ve tezlerde, örneklem grubu nedir?” şeklindedir. Bu sorunun cevabına ait bulgular Tablo 3’de verilmektedir.

Tablo 3. Çalışmaların örneklem grubuna göre dağılımı

Örneklem grubu	Makale (f)	Tez(f)	Toplam (f)
Lise öğrencisi	9	14	23
Öğretmen adayı	2	1	3
Öğretmen	10	9	19
Yok	17	17	34
Toplam	38	40	79

Tablo 3 incelendiğinde; öncelikle örneklem grubunun olmadığı çalışmaların toplam frekansının 34 olduğu ve daha çok lise öğrencileri (f=23) ve öğretmenler (f=19) üzerinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Öğretmen adayları ile yapılan sadece üç çalışmaya rastlanılmıştır. Bu çalışmalardan ikisi makale türünde olup, 2006 ve 2020 yılında, bir tanesi de tez türünde olup 2003 yılında yapılmıştır. Ayrıca lise öğrencileri ile en çok tez türünde, öğretmenler ile en çok makale türünde çalışma yapıldığı belirlenmiştir. Bunun yanında çalışmaların toplam frekansının (f=79), çalışma sayısında (f=73) fazla olduğu görülmektedir. Bunun sebebi; bazı çalışmaların örnekleminin, birden fazla örneklem grubunu içermesidir.

Araştırmanın Dördüncü Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu “Kimya ders kitapları üzerinde yapılan makale ve tezlerde, örneklem büyüklüğü nedir?” şeklindedir. Bu sorunun cevabına ait bulgular Tablo 4’de verilmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde örneklem büyüklüğü, kitap sayısı ve kişi sayısı olmak üzere iki kategori altında toplanarak belirlenmiştir. Kitap sayısı; çalışmalarda kullanılan MEB onaylı kimya ders kitaplarının sayısını, kişi sayısı ise, çalışmalarda uygulama yapılan örneklem sayısını ifade etmektedir. Örneklem büyüklüğü, kitap sayısı kategorisi dikkate alınarak incelendiğinde; çalışmalarda toplamda en çok bir (f=18) adet kimya ders kitabını kullandıkları ve bu çalışmalarında daha çok makale türünde (f=11) olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında toplam çalışma sayısının tez ve makale olarak birbirine yakın olduğu ve iki kitabın kullanıldığı 17, altı ve altıdan daha fazla kitabın kullanıldığı 15 ve dört kitabın kullanıldığı 13 adet çalışmanın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca üç kitabın kullanıldığı altı adet ve beş kitabın kullanıldığı üç adet çalışmanın olduğu bulunmuştur.

Tablo 4. Çalışmaların örneklem büyüklüğüne göre dağılımı

		Makale (f)	Tez (f)	Toplam (f)	
Örneklem büyüklüğü	Kitap sayısı	1	11	7	18
		2	8	9	17
		3	1	5	6
		4	6	7	13
		5	1	2	3
	6 ≤	7	8	15	
	Kişi sayısı	1-15	1	3	4
		16-30	2	3	5
		31-65	7	4	11
		66-100	2	1	3
101 ≤		6	10	16	
Yok	17	17	34		

Örneklem büyüklüğü toplam kişi sayısı kategorisi olarak incelendiğinde ise; en büyük frekansın kişi sayısının bulunmadığı (f=34) yani sadece kitapların incelendiği çalışmalar olduğu dikkati çekmektedir. Ayrıca kişi sayısının 100'den daha fazla olduğu çalışmaların (f=16), kişi sayısının olmadığı çalışmaların hemen hemen yarısı kadar olduğu belirlenmiştir. Örneklem grubu 31-65 kişi olan çalışma sayısı toplamda 11'dir. Diğer alt kategorilerde kişilerle çalışılma sıklıkları birbirine çok yakındır.

Araştırmanın Beşinci Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci sorusu "Kimya ders kitapları üzerinde yapılan makale ve tezlerde, hangi veri toplama araçları kullanılmıştır?" şeklindedir. Bu sorunun cevabına ait bulgular Tablo 5'de verilmektedir.

Tablo 5. Çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı

Veri toplama aracı	Makale (f)	Tez (f)	Toplam (f)
Rubrik	4	1	5
Anket	4	8	12
Görüşme/Mülakat	8	7	15
Ölçek	8	6	14
Test	12	7	19
Diğer	5	5	10
Belirtilmemiş	7	11	18
Toplam	48	45	93

Tablo 5 incelendiğinde; kimya ders kitapları üzerinde yapılan çalışmalarda, veri toplama araçlarının toplamına genel olarak bakıldığında, testin (f=19) en çok kullanıldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte veri toplama aracının belirtilmediği çalışmaların (f=18) olduğu bulunmuştur. Özellikle makale türüne (f=7) göre tez türü çalışmalarda (f=11) veri toplama aracının belirtilmemesi ilginç bir sonuçtur. Ayrıca çalışmalarında veri toplama aracı olarak görüşme/mülakatın (f=15) ve ölçeğin (f=14) kullanıldığı belirlenmiştir. Anket kullanan çalışma sayısı toplamda 12 ve diğer kategorisinin kullanıldığı çalışmaların frekansı 10'dur. Diğer kategorisinin içinde; gözlem, sınıflandırma, sorgulama tabanlı görevler analiz envanteri, V-Diyagramı hazırlama yer almaktadır. Son olarak da rubriğin (f=5) kullanıldığı çalışmaların sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Ayrıca genel toplamın (f=93), araştırmaya seçilen çalışmaların sayısından (f=73) fazla olmasının sebebi, aynı çalışmada birden fazla veri toplama aracının kullanılmasıdır.

Araştırmanın Altıncı Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın altıncı sorusu "Kimya ders kitapları üzerinde yapılan makalelerin, tarandığı indeksler nelerdir?" şeklindedir. Bu sorunun cevabına ait bulgular Tablo 6'da verilmektedir.

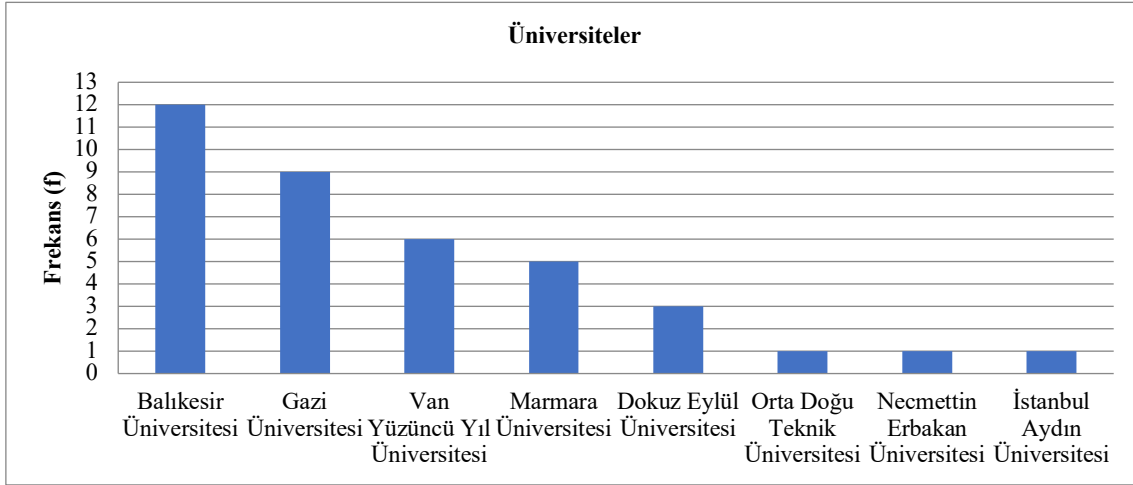
Tablo 6. Çalışmaların tarandığı indekslere göre dağılımı

İndeksler	(f)
SSCI-SCI Expanded	3
Alan	3
Ulakbim/TR Dizin	21
Diğer	8
Toplam	35

Tablo 6 incelendiğinde; kimya ders kitapları üzerinde yapılan makalelerin, tarandığı indekslerin en çok “Ulakbim/TR Dizin” kategorisinde (f=21) toplandığı görülmektedir. Bunu, frekansı sekiz olan “diğer” kategorisi, frekansı üç olan “SSCI-SCI Expanded” kategorisi ve “Alan” kategorisindeki çalışmalar izlemektedir. Alan indeksleri içerisinde, Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) tarafından Eğitim Bilimleri Temel Alanı için belirlenen “Journals Indexed in ERIC” dikkate alınmıştır. Diğer kategorisini içinde ise; DOAJ, Google Scholer, Crosreff, Academia, Asos, Türk eğitim indeksi, DRJI, INSPEC bulunmaktadır.

Araştırmanın Yedinci Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın yedinci sorusu “Kimya ders kitapları üzerinde yapılan lisansüstü tezlerin, yazıldığı üniversitelere göre dağılımı nasıldır?” şeklindedir. Bu sorunun cevabına ait bulgular Şekil 1’de verilmektedir.



Şekil 1. Lisansüstü tezlerin yazıldığı üniversitelere göre dağılımı

Şekil 1 dikkate alındığında; 2003-2021 yılları arasında kimya ders kitapları üzerinde yapılan tezlerin, Türkiye’de çok sayıda üniversite olmasına rağmen sadece sekiz farklı üniversitede toplanması ilginç bir sonuçtur. Bunun yanında toplamda en çok Balıkesir Üniversitesi’nde (f=12) lisansüstü tez hazırlandığı göze çarpmaktadır. Bunu Gazi Üniversitesi’nin (f=9), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi’nin (f=6), Marmara Üniversitesi’nin (f=5) ve Dokuz Eylül üniversitesinin (f=3) takip ettiği görülmektedir. Ayrıca ODTÜ’de, Necmettin Erbakan Üniversitesinde ve İstanbul Aydın Üniversitesinde ise sadece birer tane lisansüstü tez üretildiği belirlenmiştir.

Araştırmanın Sekizinci Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın sekizinci sorusu “Kimya ders kitapları üzerinde yapılan lisansüstü tezlerin, yazıldığı enstitülere göre dağılımı nasıldır?” şeklindedir. Bu sorunun cevabına ait bulgular Tablo 7’de verilmektedir.

Tablo 7. Lisansüstü tezlerin yazıldığı enstitülere göre dağılımı

Enstitüler	(f)
Fen Bilimleri	18
Eğitim Bilimleri	19
Lisansüstü Eğitim	1
Toplam	38

Tablo 7 incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen kimya ders kitapları üzerinde yapılan lisansüstü tezlerin, toplamda Eğitim Bilimleri Enstitüsünde 19, Fen Bilimleri Enstitüsünde 18 ve Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde bir adet yapıldığı görülmektedir. Bu lisansüstü tezlerin sadece 2 tanesi doktora tezi olup diğerleri yüksek lisans tezidir. Doktora tezlerinin birisi 2014 yılında Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsünde, diğeri ise 2016 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yapılmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, çalışmalarında MEB onaylı kimya ders kitapları üzerinde yapılan makale ve tezlerin, betimsel içerik analizini yapılarak eğilimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular literatür ile desteklenerek tartışılmış ve uygulayıcılara bazı önerilerde bulunulmuştur.

Tablo 1 dikkate alındığında; diğer yıllara oranla 2004, 2010, 2011, 2017, 2020 ve 2021 yıllarında makale sayısında ve 2003 ve 2019 yıllarında ise üretilen tez sayısında bir yoğunluk olduğu göze çarpmaktadır. Buradan makale ve tez türünde kimya ders kitapları üzerinde yapılan çalışmaların eğiliminin, belirtilen yıllarda arttığı sonucuna ulaşılabılır. Bu durumun özellikle 2005, 2013 ve 2018 yıllarında öğretim programında yapılan değişiklikler sebebiyle olabileceği düşünülmektedir. Bunun yanında makale türünde 2008, 2009 ve 2012 yıllarında ve tez türünde 2012 ve 2018 yıllarında kimya ders kitaplarını kullanarak yapılan hiçbir çalışmaya rastlanılmamıştır. Özellikle de 2012 yılında her iki türde de çalışma bulunmaması ilginç bir sonuçtur. Bunun sebebinin, özellikle 2010 ve 2011 yıllarında toplam çalışma sayısında önemli bir artış olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Kimya ders kitapları üzerinde yapılan çalışmaların toplam sayısı dikkate alındığında, yıllara göre dağılımda bir dalgalanma olduğu, eğilimlerde istikrarlı bir artış olmadığı görülmektedir. Maden (2021), çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırma eğilimlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmasında bu araştırma sonucuna benzer olarak, tezlerin en çok 2019 yılında yayınlandığını belirlemiştir. Ayrıca bulgulardan; 2006, 2007, 2010, 2014, 2016, 2017 ve 2020 yıllarında kendi aralarında eşit sayıda, teze ve makaleye ulaşıldığı da görülmektedir.

Araştırmanın ikinci sorusundan elde edilen bulgulara göre, en çok 9.sınıf düzeyinde bulunan ders kitapları üzerinde yapılan çalışmalar olduğu göze çarpmaktadır. Bunun yanında sınıf seviyesi arttıkça, toplamda yapılan çalışma sayısında bir düşüş olduğu dikkati çekmektedir. Bunun sebebinin; kimya ders kitapları üzerinde yapılan çalışmaların bazılarında bu kitaplardan test/ders notu/rehber materyal/rubrik geliştirmek ve bunları öğrencilere uygulamak üzere yararlandıkları tespit edilmiştir. Özellikle 12.sınıf öğrencilerinin üniversite sınavlarına hazırlandığı düşünüldüğünde, uygulamaların sınıf seviyesi düşük olan öğrencilere yapılmasının daha kolay olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayyıldız ve Çubukçu (2022) çalışmalarında ortaöğretim seviyesinde öğrencilerin, kimya dersiyle karşılaştıkları ilk sınıf olması sebebiyle, 9. sınıf düzeyini seçtiklerini belirtmektedirler.

Araştırmanın üçüncü sorusunun bulgularına göre kimya ders kitapları üzerinde yapılan makale ve tezlerde araştırmacılar kitaplardan; şekilleri, grafikleri, etkinlikleri, tanımları, kavramları, soruları, denklemleri v.b; biçimsel, yapısal, konu dizimi, kavram yanılığları, bilimsel süreç becerileri ve içerik açısından incelemek amacıyla kullanmışlardır. Bu sebeple her çalışmada örneklem grubu bulunmamaktadır. Bunun yanında kimya ders kitapları üzerinde yapılan çalışmalarda, test/ders notu/rehber materyal/rubrik gibi araçların uygulandığı örneklem grubu en çok lise öğrencileri olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler ile yapılan çalışmalarda daha çok öğretmen görüşlerinin alındığı görülmektedir. Literatürde de buna benzer sonuçlar bulunmaktadır (Bostan Sarıoğlan, Dolu & Yılmaz, 2021; Topsakal, Çalık & Çavuş, 2012). Ayrıca en az olarak da öğretmen adaylarıyla çalışıldığı bulunmuştur. Bunun sebebinin, eğitim fakültelerinin son sınıfında okuyan öğrencilerin okuldaki dersler yanında gerek staj yaptıkları ve gerekse KPSS sınavlarına hazırlandıkları düşünüldüğünde, bu öğrenciler ile çalışmanın zor olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmanın bu sonucu, Taş, Başoğlu, Sarıgöl, Tepe ve Güler (2019)'in çalışmasından farklılık göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü sorusunun bulgularına göre, kimya ders kitapları üzerinde yapılan makale ve tezlerde örneklem büyüklüğü; kitap sayısı ve kişi sayısı olarak iki kategoride değerlendirilmiştir. Çalışmalarda kitap sayısı kategorisinde hemen hemen birbirine eşit olarak kabul edebileceğimiz en çok bir veya iki ders kitabının kullanıldığı belirlenmiştir. Bu kitapların büyük bir oranda 9. ve 10.sınıf kimya ders kitapları olduğu düşünüldüğünde, bu sonucun bir önceki araştırma sorusunun sonucuyla örtüştüğü söylenebilir. Altıdan fazla kimya ders kitabının kullanıldığı çalışmalar; birkaç sınıf seviyesinde olduğu ve dönemselsel olarak kitapların içerik, tasarım, paradigmlar, güncellik gibi temel kriterler dikkate alınarak incelendiği çalışmalardır. Diğer yönden örneklem büyüklüğü toplam kişi sayısı kategorisinde değerlendirildiğinde ise, sadece kitapların incelendiği çalışmaların daha çok olmasından dolayı kişilerin kullanılmadığı çalışmalardır. Bunun sebebinin; her çalışmada kimya ders kitapları kullanılmasına rağmen, kişilerin olmadığı, uygulama gerektirmeyen çalışmaların olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Uygulama gerektiren çalışmalarda örneklem sayısının 101'den fazla kişiden oluştuğu kategoride olduğu belirlenmiştir. Bunun sebebinin de çalışmaların daha çok açıklama ve araştırma gerektiren nicel çalışmalar olmasıyla açıklanabilir. Nitel çalışmalarda ise kişi sayısının daha az olduğu dikkati çekmektedir.

Araştırmanın beşinci sorusunun bulgularına göre; kimya ders kitapları üzerinde yapılan makale ve tezlerde veri toplama aracı olarak, en yüksek frekansta test kullanıldığı ($f=19$) ve veri toplama aracının belirtilmediği ($f=18$) çalışmaların olduğu belirlenmiştir. Test kategorisinin içinde çok çeşitli test tipleri yer almaktadır. Başarı testi, ön bilgi testi, bilimsel süreç beceri testi, mantıksal düşünme yetenek testi, kavram testi v.b. testler bu kategori altında toplanmıştır. Test kategorisinin frekansının yüksek çıkmasının sebebinin, çalışmalarda çok çeşitli test tiplerinin kullanılması olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmadaki sonuca benzer şekilde Kabataş Memiş (2017) çalışmasında,

argümantasyon konusunda yapılan 80 tezden 58’inde veri toplama aracı olarak testin kullanıldığını belirlemiştir. Benzer sonuçlara literatürde de rastlanılmaktadır (Balaydın & Altınok, 2018; Baynazoğlu & Atasoy, 2020; Bostan Sarioğlu, Dolu & Yılmaz, 2021; Çevik & Kaya, 2021; İnam & Güven, 2019). Çalışmanın başka bir bulgusu da özellikle tez türü çalışmalarda veri toplama araçlarının belirtilmemiş olmasıdır. Bu tezlerin 2003-2013 yılları arasında yazıldığı düşünüldüğünde, eski yıllara nazaran son on yılda veri toplama araçlarının yazımına önem verildiği söylenebilir. Tablo 5’e göre; çalışmalarda hemen hemen birbirine eşit frekansta kullanılan diğer veri toplama araçları da görüşme/mülakat ve ölçek olarak belirlenmiş bunu anket takip etmektedir. Ölçek kullanılan çalışmalarda; kimya ders kitabı değerlendirme ölçeği, kimya tutum ölçeği, Bloom taksonomisi ölçeği, kimya motivasyon ölçeği v.b. ölçeklerinin hazırlanması için kimya ders kitaplarının kullanıldığı belirlenmiştir. Anketlerde kullanılan çalışmalarda öğretmenlerin; kitap değerlendirme anketi, kitaplardaki nanobilim ve nanoteknoloji anketi gibi anketleri hazırlamak için kimya ders kitaplarından faydalandığı bulunmuştur. Diğer kategorisinde ise; gözlem, sınıflandırma, sorgulama tabanlı görevler analiz envanteri, V-Diyagramı hazırlamak için kimya ders kitaplarının kullanıldığı belirlenmiştir. Literatürde bu araştırmaya benzer sonuçlar elde eden çalışmalar bulunmaktadır (Aslan Efe & Bakçı, 2022; Çiltaş, Güler & Sözbilir, 2012; Dede & Arslan, 2019; Kaya, 2019). Oğuz Namdar ve Önder (2019) çalışmalarında, görsel sanatlarla ilgili yapılan lisansüstü tezlerde veri toplama aracı olarak en çok anket, görüşme ve ölçeğin kullanıldığını belirlemişlerdir.

Araştırmanın altıncı sorusunun bulgularına göre, kimya ders kitapları üzerinde yapılan makalelerin tarandığı indekslerin en çok “Ulakbim/TR Dizin” kategorisinde bulunduğu belirlenmiştir. “SSCI-SCI Expanded” ve frekansı üç olan “Alan” kategorisindeki çalışmalar en az frekansa sahip olduğu bulunmuştur. “SSCI-SCI Expanded” da taranan iki çalışmanın Türkiye’de basılan bir SSCI dergisinde olduğu belirlenmiştir. Bunun sebebinin; çalışmalar MEB onaylı kimya ders kitaplarından faydalanılarak hazırlandığı için, gerek uluslararasılaştırılabilmesi, gerekse yaygın etkinin oldukça güç olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Literatüre bakıldığında bilginiz dahilinde bu parametreyi inceleyen çalışmalara rastlanılmamıştır.

Araştırmanın yedinci sorusunun bulgularına göre, kimya ders kitapları üzerinde yapılan lisansüstü tezlerin dağılımına bakıldığında; Türkiye’de çok sayıda üniversite olmasına rağmen sadece 8 farklı üniversitede toplandığı ve en çok Balıkesir Üniversitesi’nde yazıldığı bulunmuştur. Ayrıca Balıkesir Üniversitesi’nde yazılan 12 adet tezin yedi tanesinin danışmanlığını aynı öğretim üyesinin yaptığı belirlenmiştir. Balıkesir Üniversitesini, Gazi, Van Yüzüncü Yıl ve Marmara Üniversiteleri takip etmektedir. Literatürde de araştırmanın bu sonucuna benzer sonuçlar bulunmaktadır (Güven & Özçelik, 2017; Yaşar & Papatğa, 2015; Yücedağ, 2010). Tabuk (2019) bilgisayar destekli matematik öğretimi ile ilgili yapılmış toplam 64 lisansüstü tezi incelediği çalışmasında, üniversite değişkenine göre ilk üç sırada Gazi, Atatürk ve Marmara üniversitelerinde yazıldığını belirlemişlerdir. Dede ve Arslan (2019) matematik ders kitapları alanında yayınlanmış toplam 37 lisansüstü tezi incelediği çalışmalarında Çukurova, Gazi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesinde yazıldığını belirlemişlerdir. Eroğlu Doğan, Ekinci ve Doğan (2020), fen bilimleri ders kitaplarının kullanıldığı 25 lisansüstü tezin yazıldığı ilk üç üniversiteyi Gazi, Adıyaman ve Bolu Abant İzzet Baysal üniversitesi olarak belirlemişlerdir.

Araştırmanın sekizinci sorusunun bulgularına göre, kimya ders kitapları üzerinde yapılan lisansüstü tezlerin en çok Eğitim Bilimleri Enstitüsünde ve Fen Bilimleri Enstitüsünde olduğu belirlenmiştir. En az olarak ise sadece bir adet tezin Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde yazıldığı belirlenmiştir. Bunun sebebinin, Eğitim Bilimleri ve Fen Bilimleri Enstitülerinin çok önce kurulmasına karşılık, Lisansüstü Eğitim Enstitülerinin daha yeni yeni kurulmaya başlamasından ve dolayısıyla her üniversitede bulunmamasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Literatürde de araştırmanın bu sonucuna benzer sonuçlar bulunmaktadır (Ayaz & Türkmen, 2018; Demirbulat & Dinç, 2017; Toptaş & Gözel, 2018). Tabuk (2019), bilgisayar destekli matematik öğretimi ile ilgili yapılmış toplam 64 lisansüstü tezi incelediği çalışmasında, enstitü değişkenine göre en çok eğitim bilimleri enstitüsü, fen bilimleri enstitüsü ve sosyal bilimler enstitüsü şeklinde sıralandığını belirlemiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında şu öneriler geliştirilmiştir:

- Ders kitaplarının kullanımının bu kadar önemli olmasına ve ülkemizde çok sayıda üniversite bulunmasına rağmen, bu konu üzerine yapılan tezler sadece sekiz farklı üniversitede toplanmaktadır. Bu sebeple diğer üniversitelerinde çalışan akademisyenler, danışman olarak öğrencilerini bu konuda çalışmaya yönlendirebilirler.
- Çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları çeşitlendirilebilir.
- Araştırmada konuyla ilgili yüksek lisans tezlerinin çok sayıda, buna karşılık doktora tezlerinin çok az sayıda olduğu belirlenmiştir. Bu sebeple, danışmalarının doktora seviyesindeki araştırmacıları ders kitapları üzerinde yapılan çalışmalara teşvik edebilirler.
- Konuyla ilgili en fazla Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde çalışmaların yapıldığı ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda, Fen Bilimleri Enstitüsünde de araştırmacıların ders kitapları üzerinde yapılan çalışmaları artırmaları önerilebilir.

- Bu araştırma, Türkiye’de kimya ders kitapları üzerinde yapılan çalışmaları kapsamaktadır. Araştırmacılara, farklı branşlardaki ders kitapları üzerinde çalışmalar yapmaları önerilebilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Bu çalışma tek yazar tarafından hazırlanmıştır.

Destek ve Teşekkür

Yazar çalışma için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Çıkar Çatışması

Yazar çalışmada herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını beyan etmiştir.

Kaynakça / References

- Altunkaynak, M. (2020). UNESCO 2030 eğitim raporunda umut veren uygulamalara genel bakış: Doküman incelemesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 40-47. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijpes/issue/52682/709181>
- Aslan Efe, H., & Bakçı, S. (2022). Çoklu zeka kuramı ile ilgili türkiye’de yapılan fen eğitimine yönelik çalışmaların meta-sentezi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 24-43. <https://doi.org/10.53506/egitim.1063187>
- Ayaz, N & Türkmen, B. M. (2018). Yöresel yiyecekleri konu alan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Gastroia: Journal of Gastronomy and Travel Research*, 2(1), 22-38. <https://doi.org/10.32958/gastoria.411345>
- Ayyıldız, Y., & Çubukçu, E. (2022). 9. Sınıf Kimya Konularındaki Yanlış Kavramalar Üzerine Bir İçerik Analizi. *Türkiye Kimya Dernegi Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, 7(1), 73-124. <https://doi.org/10.37995/jotesc.1079793>
- Balaydın, H. T., & Altınok, O. (2018). Türkiye’de fen eğitiminde TGA stratejisi: bir meta sentez. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8), 427-444. <https://doi.org/10.34086/rteusbe.500872>
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274. <https://dergipark.org.tr/en/pub/bitlissos/issue/38061/399955>
- Bayır, E., & Kahveci, S. (2022). Ortaokul Fen Bilimleri Ders Kitaplarının Bilimsel Süreç Becerileri Açısından İncelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 11(1), 253-262. <https://doi.org/10.30703/cije.1026825>
- Baynazoğlu, L., & Atasoy, E. (2020). Türkiye’de kavram karikatürleriyle ilgili yapılan araştırmalara yönelik bir meta-sentez çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(2), 390-409. <http://cije.cumhuriyet.edu.tr/en/pub/issue/55146/597030>
- Bezen, S., Başal, C., Aykutlu, I., Seçken, N., & Bayrak, C. (2018). Fizik ve kimya ders kitaplarının karşılaştırmalı olarak incelenmesine disiplinlerarası bir bakış. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 267-283. DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s13m
- Bostan Sarioğlan A., Dolu G., & Yılmaz, İ.(2021). Fen eğitimi konu alanında yayınlanmış makalelerin içerik analizi: Fen bilimleri öğretimi dergisi örneği. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 101-119. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kebd/issue/63030/894421>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches I* John W. Creswell-2nd ed, Sage Publications, Inc.
- Chiappetta, E. L., & Fillman, D. A. (2007). Analysis of five high school textbooks used in the United States for inclusion of the nature of science. *International Journal of Science Education*, 29(15), 1847-1868. <https://doi.org/10.1080/09500690601159407>

- Çatlak, Ş., Tekdal, M., & Baz, F. (2015). Scratch yazılımı ile programlama öğretiminin durumu: Bir doküman inceleme çalışması. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 4(3), 13-25. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jitte/issue/25088/264774>
- Çevik, A., & Kaya, H., (2021). Fen eğitimi alanında yapılan bilimsel süreç becerilerini içeren tezlerin incelenmesi: Meta-sentez çalışması. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 54-77. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.985454>
- Çiltaş, A., Güler, G. & Sözbilir, M. (2012). Türkiye’de matematik eğitimi araştırmaları: Bir içerik analizi çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 565-580.
- Dede, S. Ç., & Arslan, S. (2019). Türkiye’de 2002-2018 yılları arasında matematik ders kitapları üzerine yapılmış tezlerin ve makalelerin analizi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(1), 176-195. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.546301>
- Demirbulat, Ö. G., & Dinç, N. T. (2017). Sürdürülebilir turizm konulu lisansüstü tezlerin bibliyometrik profili. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 14(2), 20-30. <https://doi.org/10.24010/soid.334320>
- Dinçer, S. (2018). Eğitim bilimleri araştırmalarında içerik analizi: Meta-analiz, meta-sentez, betimsel içerik analizi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 176-190. <https://doi.org/10.14686/buefad.337738>
- Duban, N. (2008). *İlköğretim 4. Sınıf ve teknoloji ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabının yapılandırmacı kuram ışığında değerlendirilmesi*. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu Bildiri Kitabı, 66-72. Ankara: Nobel Yayınları.
- Eroğlu Doğan, E., Ekinci, R., & Doğan, D. (2020). Fen bilimleri ders kitapları ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(5), 3479-3499. <http://www.itobiad.com/tr/pub/issue/57287/734864>
- Gökçek, T., & Çelik, S. (2020). A meta-synthesis study of research about mathematic textbooks. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(4), 1247-1288. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2020.038>
- Güven, B., & Özçelik, Ç. (2017). İlkokul matematik dersine yönelik gerçekleştirilen lisansüstü eğitim tez çalışmalarına ilişkin bir inceleme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(4), 693-714. <https://doi.org/10.17244/eku.347800>
- İnam, A., & Güven, S. (2019). Argümantasyon yönteminin kullanıldığı deneysel çalışmaların analizi: bir meta-sentez çalışması. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 5(1), 155-173. <https://doi.org/10.34137/jilses.584642>
- Kabataş Memiş, E. (2017). Türkiye’de argümantasyon konusunda gerçekleştirilen tezlerin analizi: Bir meta-sentez çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6(1), 47-65. <https://doi.org/10.30703/cije.321436>
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Nobel Yayınevi.
- Kaya, H. P. (2019). Türkiye’de denetim alanında yazılmış olan doktora tezlerinin değerlendirilmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 556-576. <https://dergipark.org.tr/en/pub/joiss/issue/49576/629439>
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189. <https://dergipark.org.tr/en/pub/susbid/issue/54983/727462>
- Koç Başaran, Y. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 5(47):480-495. <https://www.researchgate.net/publication/317485692>
- Köse, M., (2021).. Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 316-334. <https://doi.org/10.17556/erziefd.738444>
- Labuschagne, A. (2003). Qualitative research: Airy fairy or fundamental? *The Qualitative Report*, 8(1), 100-103. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2003.1901>
- Maden, S. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları ile ilgili lisansüstü tezlerin analizi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (1) , 90-102. <https://doi.org/10.48066/kusob.876092>
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2014). *Designing Qualitative Research*. New York: Sage.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage. p.64.
- Newton, D. P., & Newton, L. D. (2006). Could elementary mathematics textbooks help give attention to reasons in the classroom?. *Educational Studies in Mathematics*, 64, 69-84. <https://doi.org/10.1080/09500690601159407>
- Oğuz Namdar, A., & Önder, V. (2019). Türkiye’de ilköğretimde görsel sanatlar ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin eğilimleri. *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 767-784. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2719>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Şahin, Ş., & Köseoğlu, F. (2016). Bilimin doğasına ilişkin kazanımlar açısından Türkiye’deki lise kimya ders kitapları. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 5(4), 103-125. <https://doi.org/10.30703/cije.321418>
- Tabuk, M. (2019). Lisansüstü tezlerde bilgisayar destekli matematik öğretimi uygulamaları: Meta-sentez çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(2), 656-677. <https://doi.org/10.30831/akukeg.433539>
- Tarhan, Ö. (2015). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının politik okuryazarlığa ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9, 649-669. <http://acikerisim.pau.edu.tr:8080/xmlui/handle/11499/26914>
- Taş, E., Başoğlu, S., Sarıgöl, J., Tepe, B., Güler, H., (2019). Türkiye’de 2008-2018 yılları arasında araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına ilişkin fen eğitimi alanında yapılan bilimsel çalışmaların incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 69-78. <https://dergipark.org.tr/en/pub/odusobiad/issue/44137/500378>
- Topsakal, U. U., Çalık, M., & Çavuş, R. (2012). What trends do turkish biology education studies indicate?. *International Journal of Environmental and Science Education*, 7(4), 639-649.
- Toptaş, V., & Gözel, E. (2018). Türkiye’de matematik kaygısı ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin içerik analizi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 136-146. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ekvad/issue/41379/500235>
- Wach, E., & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/handle/20.500.12413/2989>
- Yağar, F., & Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gsbdergi/issue/39953/474327>
- Yaşar, Ş., & Papatğa, E. (2015). İlkokul matematik derslerine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 113-124. <https://dergipark.org.tr/en/pub/trkefd/issue/21482/230218>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (10. baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yücedağ, T. (2010). *2000-2009 Yılları arasında matematik eğitimi alanında Türkiye’de yapılan çalışmalarının bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.

Ek-1: Veri Toplama Aracı Olarak Kullanılan Kodlama Formu

A. Çalışmanın Künyesi:					
Adı:					
Yayın Yılı :					
Yayın Türü :	Makale ()		Yüksek Lisans Tezi ()		Doktora Tezi ()
B. Çalışmada İncelenen Ders Kitabının Sınıf Seviyesi					
9. Sınıf ()		10. Sınıf ()		11. Sınıf ()	12. Sınıf ()
C. Çalışmanın Örneklem Grubu (Varsa)					
Lise öğrencisi ()		Öğretmen adayı ()		Öğretmen ()	Yok ()
D. Çalışmanın Örneklem Büyüklüğü					
D1. Kitap sayısı					
1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ()	6 ≤ ()
D2. Kişi sayısı					
1-15 ()	16-30 ()	31-65 ()	66-100 ()	101 ≤ ()	Yok ()
E. Çalışmada kullanılan veri toplama araçları (Varsa)					
Rubrik ()	Anket ()	Görüşme/Mülakat ()	Test ()	Diğer ()	Belirtilmemiş ()
F. Çalışmanın tarandığı indeksler					
SSCI-SCI Expanded ()		Alan ()		Ulakbim/TR Dizin ()	Diğer ()
G. Tezlerin yazıldığı üniversiteler					
Balıkesir ()	Gazi ()	Van Yüzüncü Yıl ()	Marmara ()	Dokuz Eylül ()	ODTÜ () Necmettin Erbakan () İstanbul Aydın ()



Halk Eğitimi Merkezi Kursiyerlerinin Yetişkin Eğitimi Memnuniyeti Üzerine Bir Araştırma

Çiğdem Ayanoglu¹, Aslı Günerhan-Sadık², Onur Sait Sadık³, Yahya Han Erbaş⁴

¹ Eğitim Yönetimi Bölümü, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye, cigdemayanoglu@hotmail.com

² İzmit Halk Eğitimi Merkezi, Kocaeli, Türkiye, gunerhanasli@hotmail.com

³ İzmit İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Kocaeli, Türkiye, sadikonur@hotmail.com

⁴ Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Fakültesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye, yahyahan@gmail.com

Sorumlu Yazar: Çiğdem Ayanoglu

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Kaynak Gösterimi: Ayanoglu, Ç., Günerhan-Sadık, A., Sadık, O. S., & Erbaş, Y. H. (2023). Halk eğitimi merkezi kursiyerlerinin yetişkin eğitimi memnuniyeti üzerine bir araştırma, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(1), 29-50. doi: 10.17244/eku.1271562

Etik Not: Araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Bu araştırma için Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu'nun Bilimsel Araştırma Etik Kurulu'ndan etik onay alınmıştır (Tarih: 01.12.2022, Sayı: 21/13).

A Research on Adult Education Satisfaction of Public Education Center Trainees

Cigdem Ayanoglu¹, Asli Gunerhan-Sadik², Onur Sait Sadik³, Yahya Han Erbas⁴

¹ Department of Educational Administration, Institute of Education Sciences, Hacettepe University, Ankara, Türkiye, cigdemayanoglu@hotmail.com

² İzmit Public Education Center, Kocaeli, Türkiye, gunerhanasli@hotmail.com

³ İzmit District Directorate of National Education, Kocaeli, Türkiye, sadikonur@hotmail.com

⁴ Department of Educational Sciences, Faculty of Education, Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale, Türkiye, yahyahan@gmail.com

Corresponding Author: Cigdem Ayanoglu

Article Type: Research Article

To Cite This Article: Ayanoglu, Ç., Günerhan-Sadık, A., Sadık, O. S., & Erbaş, Y. H. (2023). A research on adult education satisfaction of public education center trainees, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(1), 29-50. doi: 10.17244/eku.1271562

Ethical Note: Publication ethics was provided for this study. Ethical approval was obtained for this research from the Scientific Research Ethics Committee of Çanakkale Onsekiz Mart University, School of Graduate Studies Ethics Committee. (Date: 01.12.2022, Number: 21/13).



Halk Eğitimi Merkezi Kursiyerlerinin Yetişkin Eğitimi Memnuniyeti Üzerine Bir Araştırma

Çiğdem Ayanoglu¹, Aslı Günerhan-Sadık², Onur Sait Sadık³, Yahya Han Erbaş⁴

¹ Eğitim Yönetimi Bölümü, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye, cigdemayanoglu@hotmail.com,
ORCID: [0000-0002-2117-0872](https://orcid.org/0000-0002-2117-0872)

² İzmit Halk Eğitimi Merkezi, Kocaeli, Türkiye, gunerhanasli@hotmail.com, ORCID: [0009-0004-0277-7937](https://orcid.org/0009-0004-0277-7937)

³ İzmit İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Kocaeli, Türkiye, sadikonur@hotmail.com, ORCID: [0009-0006-3221-7927](https://orcid.org/0009-0006-3221-7927)

⁴ Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Fakültesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye, yahyahan@gmail.com,
ORCID: [0000-0003-0802-4536](https://orcid.org/0000-0003-0802-4536)

Öz

Bu araştırmada “Her zaman, her yerde, herkes için eğitim” anlayışını ile çalışmalarını sürdüren halk eğitimi merkezinde açılan kurslara katılan kursiyerlerin yetişkin eğitimi memnuniyeti hakkında görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği ile gerçekleştirilmiş, elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı Ocak, Şubat, Mart, aylarında Marmara Bölgesi’nde yer alan bir şehirde bulunan halk eğitimi merkezinde açılan kurslara katılan 26 kursiyer oluşturmaktadır. Araştırmada kursiyerlerin halk eğitimi merkezi kurslarında gerçekleştirilen yetişkin eğitimi memnuniyetleri; kurslara katılım sebepleri, kurslardan nasıl haberdar oldukları, kurslarda karşılaştıkları sorunlar ve sorunların çözümleri konusunda yöneticilerin tutumları, kursların kendi beklenti ve ihtiyaçlarını karşılama düzeyleri, kursların günlük hayatları ile mesleki ve kişisel gelişimlerine katkıları, kurs eğitim ortamları ve eğiticilerin yeterlikleri hakkındaki görüşleri ve halk eğitimi merkezi kurs hizmetlerinin iyileştirilmesine yönelik kursiyer önerileri değerlendirilerek belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçların yetişkin eğitim faaliyetlerinin yetişkin istek, ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda yürütülmesi bağlamında uygulamacı ve araştırmacılara veri sağlayacağı düşünülmektedir.

Makale Bilgisi

Anahtar Kelimeler: Halk eğitimi merkezi, yetişkin eğitimi, yetişkin eğitim memnuniyeti

Makale Geçmişi:

Geliş: 27 Mart 2023

Düzeltilme: 24 Nisan 2023

Kabul: 27 Nisan 2023

Makale Türü: Araştırma Makalesi

A Research on Adult Education Satisfaction of Public Education Center Trainees

Abstract

In this research, it is aimed to reveal the opinions of the trainees who attend the courses opened in the public education center, which continues its studies with the understanding of "education for everyone, anytime, anywhere" about adult education satisfaction. The research was carried out with the interview technique, one of the qualitative research methods, and the content analysis method was used in the analysis of the data obtained. The study group of the research consists of 26 trainees who attended the courses opened in a public education center in a city where is located on Marmara Region in January, February, March in the 2022-2023 academic year. In the research, the adult education satisfaction of the trainees in the public education center courses; The reasons for participation in the courses, how they are aware of the courses, the attitudes of the administrators about the problems they encounter in the courses and their solutions, the level of meeting their own expectations and needs of the courses, their contribution to the daily life of the courses and their professional and personal development, the opinions of the course training environments and the competencies of the trainers and the public education center course. The suggestions of the trainees for the improvement of the services were evaluated and tried to be determined. It is hoped that the results obtained in the study will provide data to practitioners and researchers in the context of carrying out adult education activities in line with adult demands, needs and expectations.

Article Info

Keywords: Public education center, adult education, adult education satisfaction

Article History:

Received: 27 March 2023

Revised: 24 April 2023

Accepted: 27 April 2023

Article Type: Research Article

Extended Summary

Introduction

The target audience of adult education is individuals with age, education level, desire to learn, gender, and different needs. These individuals consist of individuals from all walks of life who can express diversity in society. Due to the heterogeneity of the target audience, adult education activities cover a very wide area (Celep, 2003). In our country, public education centers carry out adult education activities in a way to reach every neighborhood in all provinces and districts, and their number has reached up to 995 (MoNE, 2021). In the centers, the types, of course, programs have been diversified every year in line with the needs of the age, and as of 2023, learning activities are organized in 75 different fields, with 3646 different programs, and courses in these programs (MoNE, 2023). These courses can be opened at the course center, in various public/private institutions and organizations within the scope of full-time full-year application in line with the demands of adults, as well as they can be opened by planning free of charge anywhere suitable for the training needed.

Due to the necessity of keeping up with the changing world in the information age and rapid technological developments, lifelong learning and adult education are becoming more pronounced and important day by day. Additionally, many studies on adult education, public education centers, and trainees have been made in the literature. There are studies about adult education including motivation, interest, desire, expectation, needs, and various adult education courses in adult education (Bilir, 2011; Kert et al., 2009; Kılıç & Arslan, 2016; Korkut, 2005; Mahalle, 2014; Miser, 2002; Tatar, 2009; Yalçın, 2002; Yayla, 2009; Yazar, 2012; Yıldız, 2004); public education, public education centers, public education center courses, problems encountered, public education trainers (Ada, 2003; Kaya, 2015; Selçuk, 2017; Türkoğlu and Uça, 2011), courses organized in public education centers, evaluation of the courses and participation of adults in the courses their aims, reasons for choosing the courses, expectations, satisfaction, and opinions (Ata, 2016; Gültekin, Saraçoğlu, & Akcan, 2008; Kıran, 2008; Özengi, 2017; Tez, 2014; Tezcan, 2012, Ural, 1995; Ünal et al., 2016).

In developed societies, the expectations of individuals from society and society are increasing day by day. For these mutual demands to be realized, individuals want to receive education in line with their needs (Kıran, 2008). For this reason, in the planning of educational activities related to adult education, first of all, it is necessary to know the adult characteristics of the target group and the wishes, needs, and expectations of the adults. Thus, education policies can be arranged in line with the adult demands, needs, and expectations determined by the condition of adult education services.

This study was carried out in public education centers, as they are the educational institutions with the largest and easiest access to adult education in our country. The study aimed to determine the adult education satisfaction of the trainees who participated in the courses opened in public education centers. For this purpose, answers to the following questions were sought.

- ✓ What are trainees' early views on the reasons for not participating in the public education center course?
- ✓ What are trainees' views on the reasons for attending the course?
- ✓ What are trainees' views on how they became aware of the course they attended?
- ✓ What are the opinions of the trainees about the problems they encountered during the course they attended?
- ✓ What are trainees' opinions of public education center administrators regarding their attitudes?
- ✓ What are the trainees' views on the level of meeting the expectations and needs of the course program?
- ✓ What are trainees' views on the educational environment and physical conditions of the courses they attend, the adequacy of classroom/workshop equipment, and the adequacy of the course duration?
- ✓ What are trainees' views of the course trainer?
- ✓ What are trainees' views on the contribution of the course they addressed their daily life, and professional and personal development?
- ✓ What is trainees' satisfaction with the course they attended and their views on the reasons?
- ✓ What are trainees' views on whether they are considering participating in other courses to be opened in the public education center and why?
- ✓ What are trainees' views on the reasons for recommending the public education center courses to their relatives/acquaintances?
- ✓ What are trainees' opinions and suggestions for the improvement of public education center courses?

Method

The research is a qualitative study conducted with a case study design. A case study is a methodological approach that focuses on the in-depth analysis of events (Hancock & Algozzine, 2006) that allows describing events in a prosperous way in their natural environment under the constraints of time and space (Chmiliar, 2010). In the study, the trainees who

attended the courses opened in January-February-March were included in the study group to reveal the thoughts of the trainees participating in the courses opened in the public education center in their natural environment, in-depth. The study group consists of 26 trainees who attended the courses opened in a public education center in a city where is located in Marmara Region. Maximum variation sampling, one of the purposive sampling methods, was used in the study. The data in the study were obtained by interview method. A semi-structured interview form was created with open-ended questions prepared in line with the purpose and sub-purposes of the research. The data obtained in the research were analyzed by content analysis technique. This analysis technique was preferred to explain the collected data, reach the concepts and relationships, analyze the data in-depth, and reveal the dimensions and themes that were not previously determined (Yıldırım and Şimşek, 2018).

Findings

Thirteen (50%) of the trainees participating in the study attended the courses opened in the public education center before, and 13 (50%) did not attend any course opened in the public education center before. The reasons for participating in the public education center course(s) of the trainees participating in the study were examined, 15 of the trainees being free of charge, 11 of them increasing their personal development, 10 of them getting a profession/finding a job/earning additional income, 8 of them doing social activities, 6 want to meet new people and have a social environment, 5 want to increase their professional development in their work, 5 want to spend their free time, 4 want to get rid of stress and distress in their life, 1 want to learn to read and write and 1 want to lose weight attends public education center courses.

The trainees participating in the study became aware of the public education center courses in six different ways. 13 of them were informed about the course through the recommendation of friends, 7 of them through local/national newspapers, magazines, television, posters, advertisements, and brochures, 6 of them through events such as exhibitions, fairs, competitions, trips, and symposiums. Also, 3 of them know beforehand through the internet or social media, 1 of them know because they are aware of the field surveying studies carried out by teachers, and 1 of them is a teacher. 13 (50%) of the trainees participating in the study did not encounter any problems during the course. 8 of the trainees who encountered problems encountered problems with the lack of course materials, 5 about the inadequacy of the classroom environment for education, 1 about the difficulty of the course subjects, and 1 about the attitude of the other trainees. Regarding the attitudes of public education center administrators, 18 of the trainees stated that the administrators were caring and helpful, 6 of them did their best, 1 of them had good communication, 3 of them were smiling and 2 of them were positive people. In terms of meeting the expectations and needs of the trainees, 19 trainees (73%) who participated in the study expressed that the course program they attended fully met their expectations and needs, and 7 (27%) partially met their expectations and needs. In addition to these, the following findings were obtained:

- 17 (65%) of the trainees stated that the course training environment and physical conditions are suitable for training, and 9 (35%) of the course training environment and physical conditions are not suitable for training.
- 20 (77%) of them were not sufficient in terms of training/tools of classrooms/workshops, and 6 of them (23%) think that the classrooms/workshops are sufficient in terms of education/technical equipment.
- 22 of them (85%) stated that the duration of the course was sufficient, and 4 (15%) that the duration of the course was insufficient.

Giriş

Bilim ve teknolojinin hızla gelişmesiyle ortaya çıkan yenilikler bireylerin yaşamlarında sosyal, kültürel, eğitsel ve ekonomik anlamda büyük değişimlere yol açmaktadır. Bu değişim bireylerin yaşamlarını etkilemekte, hızlı bir şekilde şekillendirmekte ve çocuklukta öğrenilen bilgiler zamanla yetersiz, geçersiz ve yararsız kalmaktadır (Akbaş ve Özdemir, 2002). Toplumunu oluşturan bireylerin bu gelişmeler ile ortaya çıkan değişime uyum sağlaması, yeniliklerin gerektirdiği bilgi, beceri ve değerleri kazanması gerekmektedir. Bu durum bilgi, beceri ve değerleri kazanma yolu olan eğitimin hedef kitlesinin sadece çocuklar ve gençler olmadığını düşündürmekte ve karşımıza yetişkin eğitimi kavramını çıkarmaktadır. Nitekim son yıllarda “herkes için eğitim” ve “her yerde, her zaman eğitim” anlayışının yaygınlaştığı görülmektedir.

Hayatın birçok alanında, özellikle ekonomik, toplumsal ve kültürel yaşamda meydana gelen yenilikler, bir yandan eğitime konu olabilecek talepleri arttırmış, diğer yandan da eğitimi yaşam boyu doyurulması gereken bir gereksinim haline getirmiştir (Türkoğlu ve Uça, 2011). Bireylerin eğitime yönelik taleplerinin karşılanmasında örgün eğitim kurumları yetersiz kalmış, dolayısıyla eğitim yaşamın bütün alanlarına yayılan bir süreç haline gelmiştir. Bu nedenle yetişkin eğitime ihtiyaç giderek artmaktadır (Kurt, 2000). Bireylere yaşamlarında ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve yeterlikleri kazandırmak, yaşadığı topluma katkı sağlayacak, geliştirecek, yaşamındaki sorunların üstesinden gelebilecek ve kendini gerçekleştirecek bilgi, tutum, anlayışı geliştirmek yetişkin eğitimin amaçlarıdır (Duman, 2007). Bu amaçlar göz önünde bulundurularak, yetişkin eğitimi toplumsal, ekonomik ve kültürel gelişimlere katkı sağlayıcı bir şekilde düzenlenmeli (Ural, 2007), ayrıca “yetişkinlere kendi öz doyumları için öğrenmek istediklerini öğrenme, yapmak istediklerini yapma fırsat ve imkânları” (Bülbül, 1991, s.24) vermelidir. Öte yandan ülkelerin çağdaş olabilmesi ve kalabilmesi yetişkin eğitimi sisteminin yeterliği ve niteliğine bağlıdır (Miser, 2002).

Yetişkin eğitimi zorunlu eğitimden hemen sonra başlayan bir süreç olarak algılanmamalıdır. Herhangi bir sebepten örgün eğitim almamış veya örgün eğitimi yarıda bırakmış bireylerin eğitimlerini tamamlamak üzere katıldıkları, açık öğretim şeklinde yürütülen ilkökul, ortaokul ve lise programları da yetişkin eğitimi kapsamında değerlendirilebilir. Yetişkin eğitiminin belli bir plan dahilinde tamamlanması gibi bir zorunluluk bulunmamaktadır. Herhangi bir programa bağlı kalmadan, yaşam doğal akışı içerisinde informal bir şekilde olabileceği gibi bir program çerçevesinde formal veya informal bir şekilde de gerçekleştirilebilir. Dünyadaki uygulamalara bakıldığında; yetişkin eğitiminin bir eğitim kurumunda halka yönelik yapılan yaygın eğitim faaliyetleri veya kamu ve özel sektörde çalışan personele yönelik yapılan hizmet içi eğitim faaliyetleri olarak gerçekleştirildiği görülmektedir (Ültanır ve Ültanır, 2005). Ülkemizde yetişkin eğitimi ile ilgili geçmişte halk eğitimi ve yaygın eğitim gibi adlarla çalışmalar yapılmış, bugün ise hayatın her alanını kapsayacak şekilde “Hayat Boyu Öğrenme” adıyla Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne bağlı kurumlarca çalışmalar yapılmaya devam edilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliğinin 3. maddesinin 1 bendinde hayat boyu öğrenmenin tanımı “bireysel, toplumsal ve istihdam ile ilgili bir yaklaşımla bireyin bilgi, beceri ve yetkinliklerini geliştirmek amacıyla örgün eğitimin dışında hayatı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinlikleri” olarak ifade edilmektedir (MEB, 2018). Hayat boyu öğrenme etkinlikleri halk eğitimi merkezleri, olgunlaşma enstitüleri ve açık öğretim okulları ile yapılmaktadır. Halk Eğitimi Merkezleri yetişkin eğitiminde “öğrenen topluma dönüşüm sürecinde beşikten mezara kadar rehberlik hizmeti sunan; bireyin bilgi, şuur ve yetkinliklerini geliştirerek insanlığın kalkınmasında sorumluluk almasını destekleme; belgelendirilebilen, izlenebilen kaliteli eğitimler sunma” (MEB, 2018) misyonu ve “hayata mutlu bireyler hazırlamak için her zaman, her yerde, herkese eğitim” (MEB, 2018) vizyonu ile en geniş örgütlenmeye sahip; her yaştan ve bütün farklılıklara hitap eden bir anlayışla, bireylerin ilgi, istek, yetenek ve beklentilerini karşılamak üzere ücretsiz kurslar düzenleyen eğitim kurumlarıdır.

MEB Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliğinin 49/1. maddesinde; halk eğitimi merkezleri öğretim programlarının amaçları şu şekilde belirlenmiştir:

(a) Yaş, eğitim düzeyi ve cinsiyet farkı gözetmeksizin kursiyerlerin ilgi, istek, yetenek ve beklentileri doğrultusunda bilgi, beceri ve davranışlarını geliştirmek, (b) hayat boyu öğrenme faaliyetleri doğrultusunda kişisel gelişim taleplerinin karşılanmasının yanı sıra değişen ve gelişen ekonomiye iş gücü duyarlılığının artırılması için kamu, özel sektör ve sivil toplum kuruluşları ile iş birliği içerisinde kursiyerleri, ilgi, istek ve yeteneklerine uygun olarak üretken, bilinçli, yenilikleri ve gelişmeleri izleyen ve kendini buna göre sürekli geliştiren, iyi insan, iyi vatandaş olarak yetiştirmek, istihdam için gerekli ve ihtiyaç duydukları yeterlikleri kazanmalarına uygun eğitimleri sağlamak; araştıran, geliştiren, değerlendiren, tasarlayan, girişimci bireyler olarak yetiştirmek olarak belirtilmiştir. (MEB, 2018)

Görüldüğü gibi, ülkemizde bireylerin ilgi, istek ve ihtiyaçları yetişkin eğitimi etkinliklerinin hareket noktasını oluşturmaktadır. Bunun en önemli sebebi yetişkin eğitiminin zorunlu eğitim kapsamında olmaması ve bu etkinliklere bireylerin gönüllü katılımlarının söz konusu olmasıdır.

Yetişkin eğitiminin hedef kitlesi; yaş, eğitim düzeyi, öğrenme isteği, cinsiyeti ve farklı gereksinimleri olan bireylerdir. Diğer taraftan bu bireyler toplumda çeşitliliği ifade edebilecek her kesiminden gelen bireylerden

oluşmaktadır. Hedef kitlenin bu kadar heterojen bir yapıda olması nedeniyle yetişkin eğitimi faaliyetleri çok geniş bir alanı içermektedir (Celep, 2003). Ülkemizde halk eğitimi merkezleri yetişkin eğitimi faaliyetlerini tüm il ve ilçelerde her mahalleye ulaşacak şekilde gerçekleştirmek ve sayıları 995'a kadar ulaşmıştır (MEB, 2021). Merkezlerde çağın ihtiyaçları doğrultusunda kurs program türleri her geçen yıl çeşitlendirilmiş, 2023 yılı itibarıyla 75 farklı alanda, 3646 farklı programla öğrenme faaliyetleri düzenlenmekte, kurslar açılmaktadır (MEB, 2023). Bu kurslar yetişkinlerin talepleri doğrultusunda tam gün tam yıl uygulaması kapsamında yılın on iki ayında kurs merkezinde, çeşitli kamu/özel kurum ve kuruluşlarında açılacağı gibi ihtiyaç duyulan eğitime uygun her yerde ücretsiz olarak planlanarak açılabilir.

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün 2021 yılı izleme ve değerlendirme raporuna göre; 2021 yılında yaygın eğitim kurumlarında toplam 300.996 adet kurs açılmış; bu kurslara 4.851.917 kişi kayıt yaptırmıştır. Kurslara kayıt yaptıran kursiyerlerin 3.061.470'i kadın, 1.790.447'si ise erkektir. Kurslara katılan kadın kursiyerlerin 1.291.959'unun, erkek kursiyerlerin 664.762'sinin 23-44 yaş aralığında olduğu ve toplamda en çok %40,33 oranı ile bu yaş aralığında katılımın olduğu görülmektedir. Yine bu rapora göre; yaygın eğitim kurslarına katılan kursiyerlerin cinsiyete göre eğitim durumunu incelediğimizde kadınların eğitim düzeyinin daha yüksek olduğu, ancak okur-yazar olmayan kadın sayısının erkek kursiyerlere göre daha fazla olduğu görülmüştür. Eğitim durumuna göre kursiyer oranlarına bakıldığında en fazla katılımı lise mezunlarının sağladığı, daha sonra sırasıyla ilkökul, ortaokul ve lisans mezunlarının tercih ettiği görülmektedir. Açılan kurs sayısı 300.996 olmasına rağmen, tamamlanan kurs sayısının 158.003; yine kurslara katılan toplam kursiyer sayısı 4.851.917 olmasına rağmen 2.697.303 kursiyerin kursları tamamladığı görülmektedir. Kurs sayısına göre en fazla açılan ilk on alan ise; el sanatları teknolojisi, spor, din eğitimi, kişisel gelişim ve eğitim, müzik ve gösteri sanatları, sağlık, okuma yazma, giyim üretim teknolojisi, yabancı diller ile bilişim teknolojileridir (MEB, 2021)

Bilgi çağı ve hızlı teknolojik gelişmelerle değişen dünyaya ayak uydurmak zorunda olmanın gereği yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitiminin gün geçtikçe daha fazla dile getirilir ve önem teşkil eder bir hal alması sebebiyle alanyazında yetişkin eğitimi, halk eğitimi merkezleri ve kursiyerlerini konu alan birçok araştırma yapıldığı görülmektedir. Yetişkin eğitimi, yetişkinlerin eğitiminde güdülenme, ilgi, istek, beklenti, ihtiyaçları ve çeşitli yetişkin eğitimi kurslarına (Bilir, 2011; Kert ve diğerleri, 2009; Kılıç ve Arslan, 2016; Komşu, 2014; Korkut, 2005; Miser (2002); Tatar, 2009; Yalçın, 2002; Yayla, 2009; Yazar, 2012; Yıldız, 2004); halk eğitimi, halk eğitimi merkezleri, halk eğitimi merkezi kursları, karşılaşılan sorunlar, halk eğitimi eğiticilerine (Ada, 2003; Kaya, 2015; Selçuk, 2017; Türkoğlu ve Uça, 2011), halk eğitimi merkezlerinde düzenlenen kurslar, kursların değerlendirilmesi ve yetişkinlerin kurslara katılım amaçları, kursları tercih etme nedenleri, beklenti, memnuniyet ve görüşlerine (Ata, 2016; Gültekin vd., 2008; Kıran, 2008; Özengi, 2017; Tez, 2014; Tezcan, 2012, Ural, 1995; Ünal vd., 2016) yönelik araştırmalar yapılmıştır.

Gelişmiş toplumlarda bireylerin toplumdan, toplumun da bireylerden beklentileri her geçen gün artmaktadır. Bu karşılıklı taleplerin gerçekleşebilmesi için bireyler, ihtiyaçları doğrultusunda eğitim almak isterler (Kıran, 2008). Bu nedenle yetişkin eğitimi ile ilgili eğitim etkinliklerinin planlanmasında öncelikle bu etkinliklerde hedef grubu oluşturan yetişkin özelliklerinin ve yetişkinlerin istek, ihtiyaç ve beklentilerinin neler olduğunun bilinmesi gerekmektedir. Böylece yetişkin eğitimi hizmetlerinin verilmesinde belirlenen yetişkin istek, ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda eğitim politikaları düzenlenebilir.

Bu çalışma ülkemizin yetişkin eğitiminde en geniş ve en kolay erişim sağlanan eğitim kurumları olması sebebiyle halk eğitimi merkezlerinde yapılmıştır. Çalışmada halk eğitimi merkezlerinde açılan kurslara katılan kursiyerlerin yetişkin eğitim memnuniyetinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. Kursiyerlerin,

- ✓ Daha önce halk eğitimi merkezi kursuna katılmama nedenlerine ilişkin görüşleri nedir?
- ✓ Kursa katılma nedenlerine ilişkin görüşleri nedir?
- ✓ Katıldıkları kurstan nasıl haberdar olduklarına ilişkin görüşleri nedir?
- ✓ Kursiyerlerin katıldıkları kurs süresince karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri nedir?
- ✓ Halk eğitimi merkezi yöneticilerinin tutumlarına ilişkin görüşleri nedir?
- ✓ Kurs programının beklenti ve ihtiyaçları karşılama düzeyine ilişkin kursiyer görüşleri nedir?
- ✓ Katıldıkları kursların eğitim ortamı ve fiziki koşulları, sınıf/atölye araç gereçlerinin yeterliliği ve kurs süresinin yeterliliğine ilişkin görüşleri nedir?
- ✓ Kurs eğiticisine ilişkin görüşleri nedir?
- ✓ Katıldıkları kursun günlük hayatlarına, mesleki ve kişisel gelişimlerine sağladığı katkılara ilişkin görüşleri nedir?
- ✓ Katıldıkları kurs ile ilgili memnuniyetleri ve sebeplerine ilişkin görüşleri nedir?
- ✓ Halk eğitimi merkezinde açılacak başka kurslara katılmayı düşünüp düşünmedikleri ve sebeplerine ilişkin görüşleri nedir?
- ✓ Halk eğitimi merkezi kurslarını yakınlarına/tanıdıklarına tavsiye etme sebeplerine ilişkin görüşleri nedir?

✓ Halk eğitimi merkezi kurslarının iyileştirilmesine yönelik görüş ve önerileri nedir?

Bu çalışmanın sonuçları ile halk eğitimi merkezlerinde eğitim alan yetişkinlerin eğitsel istek, ihtiyaç ve beklentilerinin saptanabileceği, eğitimin yeterli ve yetersiz yönlerinin ortaya konulabileceği, karşılaşılan sorunların belirlenebileceği ve sorunlara hizmet alanlarca çözüm önerileri getirileceği düşünülmektedir. Çalışma sonuçlarının halk eğitimi merkezlerinde gerçekleştirilen yetişkin eğitim faaliyetlerine ilişkin eksiklerin tamamlanması ve uygulamaların geliştirilebilmesine katkı sağlayabileceği; özeld halk eğitimi merkezleri genelde ise yetişkin eğitim hizmetlerinin sunulması konusunda karar alıcılara veri sağlayabileceği; yönetici, öğretmen ve Millî Eğitim Bakanlığının konu ile ilgili yapacakları çalışmalara ışık tutabileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma durum çalışması deseniyle yürütülen nitel bir araştırmadır. Durum çalışması, olayları zaman ve mekân kısıtlaması altında kendi doğal ortamında zengin bir şekilde betimlemeyi sağlayan (Hancock ve Algozzine, 2006) olayların derinlemesine incelenmesine odaklanan metodolojik bir yaklaşımdır (Chmiliar, 2010). Çalışmada halk eğitimi merkezinde açılan kurslara katılan kursiyerlerin yetişkin eğitim memnuniyetine yönelik düşüncelerini doğal ortamında, derinlemesine ortaya koymak üzere Ocak-Şubat-Mart aylarında açılmış kurslara katılan kursiyerler çalışma grubuna dahil edilmiştir. Durum çalışması ile nasıl ve neden sorularına odaklanılmaktadır. Böylelikle olayın oluş şekli ve yapılması planlanabilecek gelecek çalışmalarda hangi noktalara dikkat edilmesi konusunda fikir vermektedir (Davey, 1991). Durum çalışması, konu olan duruma yönelik bireyin davranışları hakkında zengin bir bilgi sunmaktadır (Brown, 2008). Bu doğrultuda araştırmada halk eğitimi merkezinde açılan kurslara katılan kursiyerlerin yetişkin eğitimi memnuniyeti hakkında görüşleri, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri belirlenmeye çalışılmış; genelleme kaygısı gütmeyen örneklem bağlamında var olan durumun anlamlandırılması ile gelecek araştırmalara temel oluşturulmaya çalışılmıştır. Nitekim nitel araştırmalar genellemelerden ziyade bilginin derinliği ve özgünlüğüne (Baltacı, 2019), araştırma sonuçlarının başka ortamlara genellenmesinden çok araştırılan durum ya da bağlamda ortaya çıkan bulguların kendi bütünlüğü içerisinde genellenmesine odaklanır (Demirkasımoğlu, 2021).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Marmara Bölgesi'nde yer alan bir ilde bulunan bir halk eğitimi merkezinde açılan kurslara katılan 26 kursiyerden oluşmaktadır. Araştırmada amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Böylece diğer örneklem yöntemleri ile elde edilecekler nazaran daha zengin bulgu ve sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır (Marshall, 1996). Bu doğrultuda çalışma yapılan halk eğitimi merkezinde açılan kurs programlarında farklı kurslara katılan kursiyerler katılımcı olarak belirlenerek çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın yapıldığı halk eğitimi merkez müdürlüğünden alınan istatistikî bilgilere göre 2023 Ocak-Şubat-Mart aylarında 45 farklı programda (Arıcılık, Almanca, kadın dış giysileri dikimi, keçe yapımı, karate, okuma yazma, girişimcilik, saç bakımı ve yapımı, uygulamalı tiyatro gibi) 108 kurs açılmıştır (Ek-2). Bu kurslara 1.531 kursiyer katılmıştır. Çalışma grubunda yer alan kursiyerlerin katıldığı kurslar; Kadın Dış Giysileri Dikimi, Elde Türk İşlemeleri, Emlak Danışmanlığı, Arapça A1 Seviyesi, Bilgisayarda Hızlı Klavye Kullanımı, Bilgisayar İşletmenliği, Okuma Yazma, Saç Bakımı ve Yapımı, Kâğıt Heykel Sanatı, Pastacı Çıraklığı, Guaj Boya Resim, Arıcılık, Uygulamalı Tiyatro, Senaryo Yazarlığı, Klasik Gitar Eğitimi, Pilates 1. Seviye, İngilizce A1, Sepet Örucülüğü, Step/Aerobik, Kösele Çanta Yapımı, Aşçı Çıraklığı, Bilgisayar Destekli Muhasebe, Diksiyon, Türk Sanat Müziği Eğitimi Seviye 1, Keçe Yapımı, Elde Beyaz İşi kurslarıdır.

Kursiyerlerden gönüllü olanlar ile görüşme yapılmıştır. Çalışmaya katılan kursiyerlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Kursiyerlerin demografik özellikleri

Demografik Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kadın	16	62
	Erkek	10	38
Toplam		26	100
Yaş	19-25 Yaş	6	23
	26-40 Yaş	10	38
	41-55 Yaş	8	31
	56 Yaş ve üzeri	2	8
Toplam		26	100
Medeni Durum	Bekâr	15	58
	Evli	11	42

Toplam		26	100
Öğrenim Durumu	Okur Yazar Değil	1	4
	İlkokul Mezunu	2	8
	Ortaokul/ İlköğretim Mezunu	2	8
	Lise Mezunu	9	34
	Ön Lisans Mezunu	5	19
	Lisans Mezunu	7	27
Toplam		26	100
Çalışma Durumu	Çalışıyor	11	42
	Çalışmıyor	11	42
	Öğrenci	2	8
	Emekli	2	8
Toplam		26	100
Aile Gelir Durumu (tl)	8.500 TL ve altı	3	15
	8.500 TL-15.000 TL	6	23
	15.000 TL ve üstü	16	62
Toplam		26	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışma grubunda yer alan 26 kursiyerden 16’sı kadın, 10’u erkek kursiyerdir. Kursiyerlerden 6 kursiyer 19-25 yaş arasında, 10 kursiyer 26-45 yaş arasında, 8 kursiyer 41-55 yaş arasında ve 2 kursiyer de 56 yaş ve üstünde; 15 kursiyer bekâr, 15 kursiyer evli; 1 kursiyer okur yaza değil, 2 kursiyer ilkokul mezunu, 2 kursiyer ortaokul/ilköğretim mezunu, 9 kursiyer lise mezunu, 5 kursiyer ön lisans mezunu ve 7 kursiyer lisans mezunu; 11 kursiyer bir işte çalışıyor, 11 kursiyer bir işte çalışmıyor, 2 kursiyer öğrenci ve 2 kursiyer emekli; 3 kursiyerin aile gelir durumu 8.500 TL ve altı, 6 kursiyerin aile gelir durumu 8.500 TL-15.000 TL ve 16 kursiyerin aile gelir durumu ise 15.000 TL ve üzerindedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler, görüşme yöntemi ile elde edilmiştir. Araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda hazırlanan açık uçlu sorular ile yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formu, uzman görüşlerine başvurmak üzere iki Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yaşam Boyu Öğrenme Programı öğretim üyesi, bir halk eğitimi merkezi müdürü ve bir kurs programlarından sorumlu halk eğitimi merkezi müdür yardımcısına sunulmuştur. Uzmanların önerileri doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşmeler kursiyerlerin uygun oldukları zamanlarda randevu alınarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar ile yapılan en az 45 dakika ile en fazla 1 saat 20 dakika arasında süren görüşmelerde her bir soru için alınan notlar yeni bir soruya geçmeden önce onaylarına sunulmuştur. Ayrıca veri kaybını önlemek amacıyla katılımcıların izni alınarak görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler sonrasında kayıtlar araştırmacılar tarafından yazılı doküman haline getirilmiştir. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kursiyerlerin demografik özelliklerine cevap arayan sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise kursiyerlere katıldıkları kurs programı ile ilgili sorular sorularak kursiyerlerin deneyimlerinden derinlemesine veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Görüşme esnasında katılımcıların deneyimlerini kısıtlama olmaksızın anlatmasına fırsat verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Toplanan verilerin açıklanması ile kavramlara ve ilişkilere ulaşılmasını, verilerin derinlemesine analiz edilmesini ve önceden belirli olmayan boyut ve temaların ortaya çıkarılmasını sağlamak amacıyla bu analiz tekniği tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Veri toplama aracında yer alan her bir soruya verilen cevaplar araştırmacılar tarafından farklı zaman dilimlerinde ve mekanlarda birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmiş ve kodlanmıştır. Daha sonra belirlenen kodlar araştırmacılar tarafından birlikte değerlendirilmiştir. Araştırmacılar tarafından oluşturulan kodlardaki benzerlikler üzerinde görüş birliğine varılmış, benzerlik göstermeyen kodlar ise değerlendirme dışında tutulmuştur. Belirlenen son kod listesi ile alt temalar ve temalar belirlenmiştir. Daha sonra hangi katılımcının hangi tema ve alt tema ile ilişkili bir görüş bildirdiği belirlenerek veriler tablolandırılmıştır. Verilerin okuyucular tarafından daha iyi anlaşılması için katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmanın verileri ve analiz sonuçlarından elde edilen bulgular, sonuçların güvenilirliğini sağlamak üzere araştırma konusu hakkında genel bir bilgiye sahip, nitel araştırmalar konusunda uzman bir araştırmacının görüşlerine sunulmuştur. Uzman araştırmacıdan alınan geri bildirim ile nitel bulgular son şekli ile yorumlanarak raporlaştırılmıştır. Araştırmaya katılan kursiyerlere K1, K2, K3..... K26 şeklinde kod numaraları verilmiştir. Tablolar şeklinde sunulan bulgularda frekans ve yüzde değerlerine de yer verilmiştir. Demirkasimoğlu’na (2021) göre nitel araştırma verilerinin içerik analizinde öne çıkan kavram ya da katılımcı görüşlerini vurgulamak üzere

sayıların ve frekansların kullanılması kullanışlıdır; böylece analizi gerçekleştirilen bir içerikte yer alan kavramların ne kadar baskın olduğu ne kadar önemsendiği ya da ilgi topladığı açıklanabilir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Guba ve Lincoln (1982), nitel araştırmalarda doğası gereği geçerlik ve güvenirlik için inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik kavramlarının kullanılmasını önermektedir. Nitel araştırmalarda inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirliği sağlamak üzere çoklu stratejilerinin kullanılması gerekmektedir (Creswell, 2021). Creswell (2021) *inandırıcılık* için uzun süreli etkileşim, katılımcı teyidi, üçgenleme, araştırmacı önyargılarını azaltma; *aktarılabilirlik* için amaçlı örneklem seçimi, dahil etme/dışlama kriterleri, ayrıntılı anlatım, katılımcıların özelliklerini açıklama; *tutarlık* için denetleme, ayrıntılı alanyazın taraması, araştırma yönteminin ayrıntılı anlatımı, üçgenleme, başka bir araştırmacının araştırma süreç ve sonucunu incelemesi; *teyit edilebilirlik* için ise araştırma önyargılarını azaltma, üçgenleme gibi stratejileri önermektedir. Bu doğrultuda araştırmada geçerlilik ve güvenirligi artırmak için bazı stratejiler kullanılmıştır.

✓ Verilerin toplanması aşamasında katılımcılar ile uzun süreli etkileşim sağlamak için görüşmelerde katılımcıların deneyimlerini kısıtlama olmaksızın anlatmasına fırsat verilmiş; en az 45 dakika ile en fazla 1 saat 20 dakika arasında süren görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Houser'a (2015) göre aynı ortamda bulunma ve uzun süreli etkileşim karşılıklı güvene dayalı bir ilişkinin gelişmesini, doğru ve derinlemesine cevaplar alınmasına imkân vermektedir. Görüşme esansında görüşmeyi gerçekleştiren araştırmacının sahip olabileceği bazı öznel varsayımlardan kaynaklanabilecek yanlış anlaşılmalara önlemek üzere görüşmelerde her bir soru için alınan notlar yeni bir soruya geçmeden önce katılımcıların onaylarına sunulmuştur. Ayrıca veri kaybını önlemek amacıyla katılımcıların izni alınarak görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Görüşme kayıtları görüşmeyi yapan araştırmacıdan farklı olarak diğer araştırmacı tarafından yazılı doküman haline getirilmiştir. Farklı bir araştırmacı tarafından da dinlenerek yazılı hali kontrol edilmiştir.

✓ Araştırma çalışma grubunun seçiminde çalışma yapılan halk eğitimi merkezinde açılan kurs programlarından farklı kurslara katılan kursiyerler katılımcı olarak belirlenerek derinlemesine, daha zengin bulgu ve araştırma sonuçları elde edilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmada amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. Ayrıca çalışma grubunda yer alan katılımcıların demografik özellikleri ayrıntılı olarak raporlaştırılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre nitel araştırmalarda toplanan verilerden farklı sonuçlara ulaşılması olasılığını ortadan kaldırmak üzere oluşturulan bir teyit mekanizması, ulaşılan sonuçların gerçeği temsil etmede ne derece yeterli olduğunu anlamada yardımcı olabilir.

✓ Veri toplama amacıyla oluşturulan görüşme formu için öncelikle araştırmacılar tarafından alanyazın taraması yapılmış; taslak soru formu oluşturulmuştur. Taslak form uzman görüşlerine başvurmak üzere iki Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yaşam Boyu Öğrenme Programı öğretim üyesi, bir halk eğitimi merkezi müdürü ve bir kurs programlarından sorumlu halk eğitimi merkezi müdür yardımcısına sunulmuştur. Uzmanların önerileri doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir.

✓ Araştırma raporu, araştırmanın desen, veri toplama yöntemleri, analiz yöntemleri ve sonuçların raporlanması gibi tüm süreçlerinin eleştirel bir gözle incelenmesi için uzman incelemesine sunulmuştur. Uzman dönütleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu işlem araştırmanın inandırıcılığı konusunda alınabilecek önemli bir stratejidir. Araştırma konusuna hakkında bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzman kişiler tarafından araştırmanın çeşitli boyutlarıyla incelenmesinin sağlanması inandırıcılık konusunda alınabilecek önemli bir stratejidir (Creswell, 2003).

✓ Araştırma sürecinde verilerin nasıl toplandığı, nasıl kaydedildiği ve analiz edildiği, sonuçlara nasıl ulaşıldığı, sonuçların nasıl yorumlandığı ve araştırmanın nasıl raporlaştırıldığı ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

✓ Araştırma bulgularının sunumunda, araştırmacının önyargıları ya da görüşleri yerine katılımcıların kendi ifadelerinin ortaya konulduğu konusunda güvenirlilik ve tutarlığı sağlamak üzere katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Ayrıca bu strateji verilerin okuyucular tarafından daha iyi anlamlandırılmasını da sağlamaktadır. Guba ve Lincoln (1982) araştırmanın onaylanabilirliğini göstermek için alıntılar ve hikayeler oldukça önemli olduğunu belirtmektedir.

Araştırmanın Etik İzni

Araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Bu araştırma için Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu'nun Bilimsel Araştırma Etik Kurulu'ndan etik onay alınmıştır (Tarih: 01.12.2022, Sayı: 21/13).

Bulgular

Kursiyerlerin Daha Önce Halk Eğitimi Merkezi Kursuna Katılmama Nedenlerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Çalışmaya katılan kursiyerlerden 13'ü (%50) daha önce halk eğitimi merkezinde açılan kurslara katılmış, yine 13'ü (%50) de daha önce halk eğitimi merkezinde açılan herhangi bir kursa katılmamıştır. Çalışmaya katılan kursiyerlerin daha önce herhangi bir halk eğitimi merkezi kursuna katılmama sebeplerine ilişkin bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Kursiyerlerin daha önce halk eğitimi merkezi kursuna katılmama nedenlerine ilişkin görüşleri

Katılmama Nedeni	f
Vakit bulamaması (K6, K12, K15, K16, K17, K22)	6
İhtiyaç duymaması (K4, K5, K19, K21)	4
Utanması (K7)	1
Eşin istememesi (K1)	1
Çocuklarının bakımı (K10, K15)	2

*Katılımcılar tarafından birden fazla neden ifade edildiği için toplam ve % alınmamıştır.

Tablo 2'de daha önce herhangi bir halk eğitimi merkezi kursuna katılmayan kursiyerlerin kurslara; 6'sının vakit bulamaması, 4'ünün daha önce ihtiyaç duymaması, 1'inin eşinin istememesi, 1'inin utanması ve 1'inin çocuklarının bakıma ihtiyaçları olması nedenleriyle katılmadıkları görülmektedir. Kursiyerlerin görüşlerinden bazı ifadeler alıntılanarak aşağıda sunulmuştur.

"Evdeki işlerimden dolayı vakit bulamıyorum. Aslında gitmek istediğim çok kurs var. Arkadaşlarımdan gidenler var. 4 çocuğum var, onlarla ilgileniyorum, bir de ev hanımı olmak malum bir sürü işimiz oluyor evde. Çocuklar biraz büyüyünce vaktim olacak sanırım." (K15)

"Eşim istemiyordu. Burada alacağım malzemelerin pahalı olacağını, masraf olacağını söylüyordu." (K1)

"Daha önce başka bir ilçedeki halk eğitimi merkezine gittim. Bir sınava gireceksin dediler. Ben okuyamadım. Zaten okuma bilmiyorum, o yüzden geldim dedim. Bana öyle bir baktılar ki utandım. Okuyamadığım için güldüler. Ben de sonra kursa gitmedim." (K7)

"Çocuklar var, onlar ile ilgileniyorum. O nedenle bu kurslara gitmek zor oluyor." (K10)

Kursiyerlerin Kursu Katılma Nedenlerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Çalışmaya katılan kursiyerlerin halk eğitimi merkezi kursuna katılma nedenlerine ilişkin görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Kursiyerlerin kursa katılma nedenlerine ilişkin görüşleri

Kursa Katılma Nedeni	f
Kursların ücretsiz olması (K2, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K17, K19, K20, K21, K22, K25)	15
Kişisel gelişimimi artırmak (K6, K8, K9, K11, K13, K14, K16, K17, K18, K20, K22)	11
Meslek edinme/iş bulma/ek gelir elde etme (K2, K3, K6, K8, K10, K12, K18, K23, K24, K25)	10
Sosyal faaliyetlerde bulunmak (K8, K13, K14, K16, K19, K20, K24, K26)	8
Yeni insanlarla tanışma ve sosyal çevre edinme (K8, K13, K14, K15, K18, K20)	6
Mesleki gelişimimi artırmak/işimde ilerlemek (K4, K5, K7, K17, K23)	5
Boş zamanlarımı değerlendirmek (K8, K14, K18, K24, K26)	5
Yaşamımdaki stres ve sıkıntıdan kurtulmak (K1, K2, K16, K20)	4
Okuma yazma öğrenmek istediğim için (K7)	1
Zayıflamak istediğim için (K16)	1

*Katılımcılar tarafından birden fazla neden ifade edildiği için toplam ve % alınmamıştır.

Tablo 3'te çalışmaya katılan kursiyerlerin halk eğitimi merkezi kursuna/kurslarına katılma nedenleri görülmektedir. Kursiyerlerden 15'i kursların ücretsiz olması, 11'i kişisel gelişimini artırmak, 10'u meslek edinme/iş bulma/ek gelir elde etmek, 8'i sosyal faaliyetlerde bulunmak, 6'sı yeni insanlarla tanışma ve sosyal çevre edinmek, 5'i mesleki gelişimini artırmak/işinde ilerlemek, 5'i boş zamanlarını değerlendirmek, 4'ü yaşamındaki stres ve sıkıntıdan kurtulmak, 1'i okuma yazma öğrenmek ve 1'i zayıflamak istediği için halk eğitimi merkezi kurslarına katılmaktadır. Kursiyerlerin görüşlerinden bazı ifadeler alıntılanarak aşağıda sunulmuştur.

"Özel kurumlarda kişisel gelişim kurslarının ücretleri çok yüksek. Almak istediğim kursları burada ücretsiz alıyorum. Bu çok önemli benim için. Bence bu önemli bir hizmet. İstediyim her eğitimi ücretsiz alabiliyorum." (K9)

“Burada birçok arkadaş ediniyorum. Benim için bir sosyal aktivite oluyor. Kursların sonunda sergiler açılıyor, bazen de bizi farklı yerlere götürüyor kurs öğretmenimiz. Farklı bir sosyal aktivite oluyor benim için.” (K20)

“Aslında başka hiçbir önemli sebebi yok kursa gelmemin. Evde olduğum zaman eşimle yaşadığım sorunları kafama takıyorum. Düşünüyorum, düşünüyorum. Sonra da hasta oluyorum. Beynimi yoruyorum. Stres ve sıkıntı beni hasta ediyor. Buraya gelerek rahatlıyorum.” (K1)

“İşimden ayrıldım. Özel sektörde çalışmak çok zor. İnsanı çok yoruyorlar. Ben de kendi işimi kurmak istiyorum. El işleri yapıp satabilirim, neden olmasın diye düşündüm.” (K3)

Kursiyerlerin Katıldıkları Kurstan Nasıl Haberdar Olduklarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Çalışmaya katılan kursiyerlerin katıldıkları halk eğitimi merkezi kursundan nasıl haberdar olduklarına ilişkin bilgiler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Kursiyerlerin katıldıkları kurstan nasıl haberdar olduklarına ilişkin görüşler

Nasıl Haberdar Olunduğu	f
Tanıdık ve arkadaş tavsiyesi (K1, K2, K3, K6, K7, K8, K9, K12, K18, K19, K20, K21, K23)	13
Yerel/ulusal gazete, dergi, televizyon, afiş, ilan, broşür (K4, K6, K11, K12, K15, K17, K22)	7
Sergi, fuar, yarışma, gezi, sempozyum vb. etkinlikler (K8, K11, K15, K18, K25, K26)	6
İnternet, sosyal medya (K12, K13, K14)	3
Öğretmenlerin yaptığı alan taraması çalışmaları (K10)	1
Öğretmen olduğum için biliyordum zaten (K24)	1

* Katılımcılar tarafından birden fazla haberdar olma yolu ifade edildiği için toplam ve % alınmamıştır.

Tablo 4’te çalışmaya katılan kursiyerlerin katıldıkları halk eğitimi merkezi kurslarından altı farklı yolla haberdar oldukları; 13’ünün katıldıkları kurstan tanıdık ve arkadaş tavsiyesiyle, 7’sinin yerel/ulusal gazete, dergi, televizyon, afiş, ilan, broşürler aracılığıyla, 6’sının sergi, fuar, yarışma, gezi, sempozyum vb. etkinlikler ile, 3’ünün internet, sosyal medya aracılığıyla, 1’inin öğretmenlerin yaptığı alan taraması çalışmalarıyla haberdar olduğu ve 1’inin öğretmen olduğundan dolayı daha önce bildiği görülmektedir. Kursiyerlerin görüşlerinden bazı ifadeler alıntılanarak aşağıda sunulmuştur.

“Geçen sene halk eğitimi merkezinin yıl sonu sergisinde kuaförlerin yaptığı saç bakımı hakkında bir gösteri vardı. Güzel bilgiler verdiler. Burada kuaförlük kursu açıldığını bilmiyordum. Genelde dikiş, nakış işleri sergilenirdi. Geçen sene öğrendim. Bir arkadaşımı da gördüm sergide, bu kursa gitmiş. O da tavsiye etti.” (K8)

“Bir gazetede bizim belediye başkanının gittiği bir programın haberini gördüm. Halk eğitimi merkezi kursuna gitmiş, orada yapılan ürünlerin satışı ile ilgili birşeydi. İlgimi çekti, merk ettim ben de. Okuduğum zaman öğrendim halk eğitimi merkezinde açıldığını bu kursun.” (K22)

“Bir arkadaşımın instagram hesabında halk eğitimi merkezinin ekli olduğunu gördüm. Hesaba tıkladığımda birçok kurs olduğunu gördüm. Benim de ilgimi çeken kurslar vardı. Arkadaşıma sordum, kursun yerini öğrendim. Kurs için halk eğitimi merkezine gittim. Orada müdür yardımcısı bilgi verdi. Ben de takip ediyorum artık halk eğitimi merkezinin hesabını.” (K13)

“Ağustos-Eylül ayları gibiydi. Mahallede bir öğretmen okuma yazma bilmeyenleri öğrenmek için geziyordu. Muhtarın yanına geldi. Ben okuma yazma bildiğimi söyledim. Başka hangi kurslar olduğunu sordum, orada öğrendim.” (K10)

Kursiyerlerin Katıldıkları Kurs Süresince Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Çalışmaya katılan kursiyerlerin 13’ünün (%50) kurs süresince hiçbir sorunla karşılaşmadığı, diğer 13’ünün (%50) ise birtakım sorunlar ile karşılaştığı tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan kursiyerlerin kurs süresince bir sorunla karşılaşma durumu ve karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Kursiyerlerin katıldıkları kurs süresince karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri

Sorunla Karşılaşma Durumu/Karşılaşılan Sorunlar	f
Hiçbir sorunla karşılaşmadım (K1, K4, K6, K8, K10, K12, K13, K14, K15, K19, K21, K23, K24)	13
Ders materyallerinin eksikliği (K2, K5, K7, K9, K17, K18, K20, K26)	8
Sınıf ortamının eğitime uygun olmaması (K3, K4, K5, K11, K22, K25)	6
Diğer kursiyerlerin tutumu (K17)	1

* Katılımcılar tarafından birden fazla sorun ifade edildiği için toplam ve % alınmamıştır.

Tablo 5'te çalışmaya katılan kursiyerlerin 13'ünün (%50) kurs süresince hiçbir sorunla karşılaşmadığı; sorunla karşılaşan kursiyerlerden 8'inin ders materyallerinin eksikliği, 5'inin sınıf ortamının eğitime uygun olmaması, 1'inin kurs konularının zorluğu ve 1'inin diğer kursiyerlerin tutumu konularında sorunla karşılaştıkları görülmektedir. Kursiyerlerin görüşlerinden bazı ifadeler alıntılanarak aşağıda sunulmuştur.

"Bilgisayarlar çok eski, daha iyi bilgisayarlar olmalı. Donuyor, çalışma yaparken yaptıklarımız kayboluyor. Sınıflar küçük ve karanlık. Çok kalabalık oluyor, aslında 15 kişiyiz, çok kişi sayılmaz ama sınıf çok dar." (K5)

"Dikiş makineleri eksik, ben bir şey diyeceğim zaman bekliyorum. Diğer arkadaşım işini bitirmesini beklemem gerekiyor. Yani birkaç tane daha makine alınsa sorun çözülebilir." (K26)

"Sınıfta yeteri kadar temiz olmuyor, bir de sürekli ısınma sorunu var. Benve daha güzel sınıflar yapılmalı bu kurslar için." (K25)

"Kursa İngilizce öğrenmek için gelmemişler. Öyle farklı bir ortam olsun, sosyal bir çevre edinmek için gelmişler. Bu da dersin işlenişini bozuyor. Öğretmen ders anlatırken öğrenmeye çabalamıyorlar. Muhabbet ediyorlar, konu ile ilgili olmayan şeyler söylüyorlar. Biz buraya bir şeyler öğrenmeye geldik yani." (K17)

Kursiyerlerin Halk Eğitimi Merkezi Yöneticilerinin Tutumlarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Çalışmaya katılan kursiyerlerin kurs süresince karşılaştıkları sorunların çözümüne ilişkin halk eğitimi merkezi yöneticilerinin tutumlarına ilişkin tüm kursiyerlerin olumlu görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan kursiyerlerin kurs süresince karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik yöneticilerin tutumlarına ilişkin görüşleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Kursiyerlerin halk eğitimi merkezi yöneticilerinin tutumlarına ilişkin görüşleri

Yöneticilerin Tutumu	f
İlgililer ve yardımcı olurlar/oluyorlar (K1, K2, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K12, K14, K16, K18, K19, K20, K21, K23, K24, K25)	18
Ellerinden geleni yapıyorlar (K3, K5, K11, K17, K20, K21)	
İyi bir iletişim kuruyorlar (K10)	6
Gülyüzlüler (K6, K13, K16)	1
Olumlu insanlar (K15, K24)	3
	2

* Katılımcılar tarafından birden fazla katkı ifade edildiği için toplam ve % alınmamıştır.

Tablo 6'da incelendiğinde kursiyerlerden 18'inin yöneticilerin ilgili ve yardımsever oldukları, 6'sının ellerinden geleni yaptıkları, 1'inin iyi iletişim kurdukları, 3'ünün gülyüzlü ve 2'sinin olumlu insanlar oldukları yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Kursiyerlerin görüşlerinden bazı ifadeler birebir alıntılanarak aşağıda sunulmuştur.

"Çözemediğimiz hiçbir sorunla karşılaşmadım burada aslında. Kursa geldiğimde bazen kapıda karşılaşıyoruz müdürle ya da müdür yardımcılarını ile. Hep hoş geldiniz derler. Bir sorunla karşılaştığımda gidip söylüyorum. Yardımcı oluyorlar, her zaman da yardımcı olacaklarını düşünüyorum." (K1)

"Sınıf ortamı ile ilgili sorunlarımızı söyledik, yardımcı oldular. Çözmeye çalıştılar, ilgililer." (K22)

"En önemlisi iletişimlerinin çok iyi olması. Bizi dinliyorlar ve sorunlarımıza anlatmamız için konuşmamıza izin veriyorlar" (K10)

"Burada bazı sorunlar olsa da müdür yardımcılarının pozitif bir bakış açıları var, isteklerimizi olumlu karşıyorlar. Hemen karşı çıkıp itiraz etmiyorlar, bence olumlu yöneticiler var burada." (K24)

Kurs Programının Beklenti ve İhtiyaçları Karşılama Düzeyine İlişkin Kursiyer Görüşlerine Yönelik Bulgular

Çalışmaya katılan kursiyerlerin katıldıkları kurs programının, kendi beklenti ve ihtiyaçlarını ne ölçüde karşıladığına ve sebeplerine ilişkin görüşleri Tablo 7'te sunulmuştur.

Tablo 7'de çalışmaya katılan 19 kursiyerin (%73) devam ettikleri kurs programının kendi beklenti ve ihtiyaçlarını tamamen karşıladığına; 7'sinin (%27) ise beklenti ve ihtiyaçlarını kısmen karşıladığına ilişkin görüşleri görülmektedir. Katıldıkları kursun beklenti ve ihtiyaçlarını karşıladığı görüşünde olan 19 kursiyer bu görüşlerinin sebeplerini; 15'i bilgi/beceri edinmiş olması, 2'si stres ve sıkıntılarını atabilmesi, 2'si ek gelir elde edebilmesi, 1'i sertifika sahibi olabileceği olması ve 1'i işe girmeyi sağlayacak olması şeklinde ifade etmiştir. Katıldıkları kursun beklenti ve ihtiyaçlarını kısmen karşıladığı görüşünde olan 7 kursiyer bu görüşlerinin sebeplerini; 2'si kurs içeriğinin yetersiz olması, 2'si kursta malzeme, araç-gereç eksikliğinin olması, 2'si kurs süresinin az olması ve 1'i ek gelir elde edememesi şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 7. Kurs programının beklenti ve ihtiyaçları karşılama düzeyine ilişkin kursiyer görüşleri

Beklenti ve İhtiyaçların Karşılama Düzeyi	Nedeni	f	%
Tamamıyla karşılandığı	Bilgi/beceri edinmiş olması (K5, K6, K7, K8, K10, K11, K13, K14, K15, K16, K19, K22, K23, K24, K26) Stres ve sıkıntılarını atabilmesi (K1, K2) Ek gelir elde edebilmesi (K2, K25) Sertifika sahibi olabilecek olması (K6) İşe girmeyi sağlayacak olması (K21)	19	73
Kısmen karşılandığı	Kurs içeriğinin yetersiz olması (K4, K3) Kurstaki malzeme, araç-gereç eksikliğinin olması (K9, K20) Kurs süresinin az olması (K12, K17) Ek gelir elde edememesi (K18)	7	27
Toplam		26	100

Kursiyerlerin görüşlerinden bazı ifadeler alıntılanarak aşağıda sunulmuştur.

“Yaptıklarımı satıyorum, para kazanabiliyorum. Tabii stres ve sıkıntıyı da kovdum işlerle oyalanarak.” (K2)

“Burada aldığım eğitimle bence bilgilerim artıyor, bir işe girebileceğimi düşünüyorum. Sonuçta belgem de olacak, öğrendiklerim de etkili olur bir iş bulabilirim.” (K21)

“Daha iyi bir kurs olabilir. Malzeme ve araç-gereç eksikliği var.” (K9)

“Burada dikiğim kıyafetleri satmak istiyorum, aileme bir gelir olsun istiyorum. Ama yaptığımız ürünleri satabilmemiz için bir yer verilmeli bize. Sadece arkadaşlarıma ya da tanıdıklarına satabiliyorum.” (K18)

Kursiyerlerin Katıldıkları Kurs Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular

Çalışmaya katılan kursiyerlerin kurs eğitim ortamı ve fiziki koşullarının (temizlik, ısınma, ulaşım vb.) eğitim yapılmasına uygun olup olmadığı, sınıf/atölyelerin eğitim/teknik araç gereçleri yönünden yeterliliği ve kurs süresinin yeterliliğine ilişkin kurs ile ilgili görüşleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Kursiyerlerin katıldıkları kurs hakkındaki görüşleri

Temalar	Nedenleri	f	%	
Kurs Eğitim Ortamı ve Fiziki Koşulları	Uygun değil	Sınıfın küçük olması (K3, K5, K16, K22) Sınıf temiz değil/havasız (K11, K16, K18, K20, K25) Sınıfın eski olması (K4, K11) Sınıfın karanlık olması (K5) Sıralar küçük (K4)	9	35
	Uygun	-	17	65
Toplam		26	100	
Sınıf/Atölye Gereçlerinin Yeterliliği	Yeterli değil	Teknolojik/modern eğitim araç-gereçlerin olmaması (K3, K5, K6, K15, K17, K18, K20, K22, K23, K25) Malzeme eksikliğinin olması (K8, K9, K10, K13, K14, K16, K18, K20, K21, K26) Makinelerin sayısının yetersiz olması (K2, K19)	20	77
	Yeterli	-	6	23
Toplam		26	100	
Süre Yeterliliği	Yeterli	Öğrenmek için yeterli bir zaman olması (K3, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K13, K14, K15, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K26) Başka kursa da katılmak istemesi (K2, K16)	22	85
	Yetersiz	Kurstaki daha uzun süre kalmak istemesi (K1) Öğrenememesi/Daha iyi öğrenmek istemesi (K4, K12) Konuların çok olması (K17)	4	15
Toplam		26	100	

Tablo 8’de çalışmaya katılan kursiyerlerin 17’sinin (%65) kurs eğitim ortamı ve fiziki koşullarının eğitim yapılmasına uygun olduğu, 9’unun (%35) ise kurs eğitim ortamı ve fiziki koşullarının eğitim yapılmasına uygun olmadığına yönelik görüşleri görülmektedir. Kurs eğitim ortamı ve fiziki koşullarının eğitim yapılmasına uygun olmadığına ilişkin görüş bildiren kursiyerlerden; 4’ü sınıfın küçük, 2’si sınıfın eski, 1’i sınıfın karanlık, 5’i sınıfın temiz olmadığı/havasız olduğu ve 1’i sıraların küçük olduğunu ifade etmiştir. 20’sinin (%77) sınıf/atölyelerin eğitim/araç gereçleri yönünden yeterli olmadığı; 6’sının (%23) ise sınıf/atölyelerin eğitim/teknik araç gereçleri yönünden yeterli olduğuna yönelik görüşleri görülmektedir. Kurs sınıf/atölyelerinin eğitim/teknik araç gereçleri yönünden yeterli olmadığına ilişkin görüş bildiren kursiyerlerden; 10’u teknolojik/modern eğitim araç gereçlerinin olmadığını, 10’u malzeme eksikliğinin ve 2’si makinelerin sayısının yetersiz olduğunu ifade etmiştir. 22’sinin (%85) kursun süresinin yeterli, 4’ünün (%15) ise kursun süresinin yetersiz olduğuna yönelik görüşleri görülmektedir. Kursun süresinin yeterli olduğuna ilişkin görüş bildiren kursiyerlerden; 20’si öğrenmek için yeterli bir zaman olduğu ve 2’si başka bir kursa da katılmak istediklerini ifade etmiştir. Kursun süresinin yetersiz olduğuna ilişkin görüş bildiren kursiyerlerden; 2’si öğrenmemeleri/daha iyi öğrenmek istemeleri, 1’i kursta daha fazla kalmak istediği ve 1’i konuların çok olması sebebiyle kurs süresinin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Kursiyerlerin görüşlerinden bazı ifadeler alıntılanarak aşağıda sunulmuştur.

“Sınıftaki malzemeler yetersiz. Kendimiz para verip almak zorunda kalıyoruz. Zorlanıyoruz tabi maddi olarak.” (K8)

“Sınıfta eğitim araç-gereçleri yok. Mesela her zaman kâğıt üzerinde ya da öğretmen anlatarak ders işliyoruz. Farklı materyaller yok. Teknolojik aletler, araçlar yok.” (K5)

“Eğitim için yeterli bir zaman var bence. Çünkü bazen tekrar yapmaya vaktimiz bile oluyor.” (K23)

“Keşke daha uzun olsa kurs zamanı. Çünkü her gün gelmek istiyorum. Bütün bir yıl her gün gelebilirim. Aslında öğrenemediğim için değil. Burada ben iyileşiyorum. Evde olunca hasta oluyorum sıkıntıdan. Hatta sigara bile az içiyorum burada.” (K1)

Kursiyerlerin Kurs Eğiticisine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Çalışmaya katılan kursiyerlerin kurs eğiticisine ilişkin görüşleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 9. Kursiyerlerin kurs eğiticisine ilişkin görüşleri

Temalar	Görüşler	f	%
Kurs eğiticisinin kurs programına yönelik (konu, içerik, bilgi vb.) bilgisi	Yeterli (K1, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K26)	25	96
	Yetersiz (K2)	1	4
	Toplam	26	100
Kurs eğiticisinin öğretmenlik yeterlik ve tecrübesi	Yeterli (K1, K3, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K26)	25	96
	Yetersiz (K2)	1	4
	Toplam	26	100
Kursa başlarken eğiticinin kursun amacı, kapsamı ve yapılacak etkinlikler ile ilgili açıklamaları	Bilgilendirme yaptı (K1, K2, K3, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K26)	25	96
	Bilgilendirme yapıp yapmadığını hatırlamıyorum (K4)	1	4
	Toplam	26	100
Kurs eğiticisinin ders anlatım yöntemleri	Başarılı (K1, K3, K4, K5, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K26)	25	96
	Başarısız (K2)	1	4
	Toplam	26	100
Kurs eğiticisinin kursiyerler ile iletişimi	İletişimi iyi/güçlü (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K26)	26	100
	Toplam	26	100
Kurs eğiticisinin zamanı kullanma becerisi	Zamanı iyi kullanıyor (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K26)	25	96
	Zamanı iyi kullanamıyor (K5)	1	4
	Toplam	26	100

Kurs eğitici derslerde deneyimlerini paylaşması	kursiyerlerin	Eğitici izin veriyor (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K26)	26	100
Toplam			26	100
Kurs eğiticisinin derste yapılacak etkinlikler hakkında kursiyerlerden görüş alması		Görüş alıyor (K1, K2, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K26) Görüş almıyor (K5)	25 1	96 4
Toplam			26	100

Tablo 9’da yer alan kursiyerlerin kurs eğitimisine yönelik görüşleri incelendiğinde, kursiyerlerin 25’inin (%96) kurs eğitimcinin kurs programına yönelik (konu, içerik, bilgi vb.) bilgisinin yeterli olduğu, 1’inin (%4) ise kurs eğitimcinin kurs programına yönelik bilgisinin yeterli olmadığı; 25’inin (%96) kurs eğitimcinin öğretmenlik yeterlik ve tecrübesinin yeterli olduğu, 1’inin (%4) ise kurs eğitimcinin öğretmenlik yeterlik ve tecrübesinin yeterli olmadığı; 25’inin (%96) eğitimcinin kursa başlarken kursun amacı, kapsamı ve yapılacak etkinlikler ile ilgili açıklamalar yaptığı, 1’inin (%4) ise eğitimcinin kursa başlarken kursun amacı, kapsamı ve yapılacak etkinlikler ile ilgili açıklamalar yapıp yapmadığını hatırlamadığını; 25’inin (%96) kurs eğitimcinin ders anlatım yöntemlerinde başarılı olduğu, 1’inin (%4) ise kurs eğitimcinin ders anlatım yöntemlerinde başarılı olmadığı; 26 kursiyerden (%100) tamamının kurs eğitimcinin kursiyerlerle iletişimlerinin iyi/güçlü olduğu; 25’inin (%96) kurs eğitimcinin derslerde zamanı iyi kullandığı, 1’inin (%4) derslerde eğitimcinin zamanı iyi kullanmadığı görüşlerini ifade ettiği görülmektedir. Kursiyerlerin görüşlerinden bazı ifadeler alıntılanarak aşağıda sunulmuştur.

“Öğretmenimiz 10 yıllık bir öğretmen ve daha önce de halk eğitimi merkezlerinde çalışmış. Çok bilgili ve yetenekli.” (K1)

“Öğretmenimiz daha önce meslek lisesinde çalışmış. O yüzden bizim işlerimiz ile ilgili pek bilgili değil.” (K2).

“Tecrübeli bir öğretmen. Öğretmenlik vasıfları var zaten kendisinde. Sorularımızı cevapsız bırakmaz, iyi bir öğretici ve kendini sürekli yeniliyor. Bir öğretmen böyle olmalı zaten.” (K9).

“Öğretmen büyük öğrencilerle yani bizim gibi yetişkinlerle daha önce çalışmamış. O yüzden tecrübesiz ve yetersiz. Tabi bizim için.” (K2) “İlk derste neler yapacağımızı anlatı. Beni çok rahatlattı. Korkuyorum ve utanıyordum. Ama bana öyle güzel davrandı ki bana cesaret geldi.” (K7)

“İlk derste neler oldu hatırlamıyorum.” (K4)

“Çok iyi. Anlayabileceğimiz gibi anlatıyor. Hatta bazen sohbet ediyormuş gibi anlatıyor, konuşurken öğreniyoruz sıkılmadan.” (K3)

“Öğretmen bazen anlatmak istediklerini anlatamıyor. Ama yine de anlatmaya çalışıyor, çabalyor.” (K2)

“Çok güler yüzlü, bizimle iyi ilişkiler kurmaya çalışıyor. Bazen özel sohbetlerimiz de oluyor. Burada tüm sıkıntı ve stresimizi atıyoruz.” (K2)

“Farklı yaş grubundan birçok arkadaşımız olmasına rağmen öğretmenimiz iletişim konusunda gayet iyi ve yeterli. Her yaşa hitap edebilen bir öğretmen.” (K10)

“Ders saati gayet aktif ve verimli geçiyor. Zamanı iyi kullanıyor” (K10)

“Biz bazen verdiği yazı çalışmalarını yetiştiremiyoruz. Biraz oyalanıyoruz galiba. Uzun yazılar veriyor. Zamana uygun yazılar verse daha iyi olur.” (K5)

“Kurstaki arkadaşlar farklı bölgelerden olduğu gelen, farklı yaşlarda kişiler olduğu için onların deneyimleri de bizlere bir şeyler öğretiyor. Öğretmen bunlara fırsat veriyor. Kendisi söylüyor hatta bazen. ‘Bu konuda bir deneyiminiz var mı, paylaşmak ister misiniz?’ diyor.” (K10)

“Sık sık konuşuyoruz. Tabi burası ilkokul, lise gibi değil. Herkes birbirini saygıyla dinliyor. Öğretmen bizim konuşmamıza, deneyimlerimizi paylaşmamıza yardımcı oluyor, fırsat veriyor.” (K22)

“Birlikte karar almak hem öğrenmeyi sağlıyor hem de daha zevkli bir ortam yaratıyor. Öğretmen bunu başarıyor, takdir ediyorum.” (K13)

“Görüşlerimiz alınmıyor. Öğretmen genelde ne yapacağımızı söylüyor.” (K5)

Kursiyerlerin Katıldıkları Kursun Günlük Hayatlarına, Mesleki ve Kişisel Gelişimlerine Sağladığı Katkılara İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Çalışmaya katılan kursiyerlerin, katıldıkları kursun günlük hayatlarına, mesleki veya kişisel gelişimlerine ne gibi katkılar sağladığına ilişkin görüşleri Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Kursiyerlerin katıldıkları kursun günlük hayatlarına, mesleki ve kişisel gelişimlerine sağladığı katkılara ilişkin görüşleri

Kursun Katkıları	Sağladığı Katkılar	f
Günlük Hayata Katkıları	Maddi kazanç elde etme (K1, K2, K11, K12, 25)	5
	Üretici olma (K9, K15, K24, K26)	4
	Arkadaş edinme (K2, K3, K13)	3
Mesleki Gelişime Katkıları	Meslek /İş sahibi olma (K3, K8, K10, K13, K18, K21, K22)	7
	Meslekte ilerleme (K4, K5, K6, K7, K17, K23, K25)	7
	Yeni şeyler/bilgiler/beceriler öğrenme/edinme (K1, K6, K9, K11, K12, K13, K18, K19, K20, K24, K26)	11
Kişisel Gelişime Katkıları	Kendini iyi hissetme/özgüven sağlama (K3, K8, K9, K10, K13, K14, K15, K16, K20, K24, K26)	11
	Sosyalleşme (K2, K8, K9, K10, K13, K14, K19, K23)	8
	Sağlıklı olma (K16, K19, K20)	3

* Katılımcılar tarafından birden fazla katkı ifade edildiği için toplam ve % alınmamıştır.

Tablo 10’da çalışmaya katılan kursiyerlerin; katıldıkları kursun günlük hayatlarına, mesleki gelişimlerine ve kişisel gelişimlerine sağladığı katkılara yönelik görüşleri görülmektedir. Kursiyerlerin 4’ü katıldıkları kursun kendilerine maddi kazanç elde etmeyi, 3’ü arkadaş edinmeyi, 4’ü üretici olmayı, 7’si meslek/iş sahibi olmayı, 7’si meslekte ilerlemeyi, 11’i yeni şeyler/bilgiler/beceriler öğrenme/edinmeyi, 11’i kendini iyi hissetmeyi/özgüvenli olmayı, 8’i sosyalleşmeyi ve 3’ü sağlıklı olmayı sağladığını ifade etmiştir. Kursiyerlerin görüşlerinden bazı ifadeler alıntılanarak aşağıda sunulmuştur.

“Bana maddi açıdan çok faydası oldu. Yaptıklarımı, beğenen yakınlarıma ya da tanıdıklarına satıyorum. Burada yeni bir ortamım oldu. Arkadaş edindim. Tüm stresimi burada hem iş yaparak hem de sohbet ederek atıyorum.” (K2)

“Bir meslek sahibi olacağım. Sertifikayı alınca işe gireceğim.” (K21)

“Burada bir şeyler üretince kendimi iyi hissediyorum. İnsanın kendini işe yaramaz hissetmesi gerçekten çok kötü. Sadece ev işlerini yaparak günümü geçirmek bana saçma geliyor.” (K9)

“Burada spor yapmak sağlığıma iyi geliyor tabi. Eğlenmenin ve arkadaşlarla zaman geçirmenin yanında sağlık için önemli benim için.” (K16)

Kursiyerlerin Katıldıkları Kurs ile İlgili Memnuniyetleri ve Sebeplerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Çalışmaya katılan kursiyerlerin tamamının katıldıkları kurstan memnun oldukları tespit edilmiştir. Kursiyerlerin, katıldıkları kurs ile ilgili memnuniyetleri ve sebeplerine ilişkin görüşleri Tablo 11’te sunulmuştur.

Tablo 11. Kursiyerlerin katıldıkları kurs ile ilgili memnuniyetleri ve sebeplerine ilişkin görüşleri

Kursla İlgili Memnuniyet Durumu	Nedeni	f
Memnun kaldım	Yeni şeyler/bilgiler/beceriler öğrenme/edinme (K3, K4, K5, K7, K8, K9, K11, K12, K16, K17, K18, K20, K24, K25, K26)	15
	Kurs ortamını beğenmesi (K9, K13, K16, K23)	4
	Meslek/iş edinmeyi sağlaması (K3, K21, K22)	3
	Beklentilerini karşılaması (K6, K14, K15)	3
	Maddi ve manevi katkılarının oluşu (K2, K19)	2
	Eğiticiden memnun olması (K10)	1
	Kursun stres ve sıkıntılarını gidermesi (K1)	1

* Katılımcılar tarafından birden fazla neden ifade edildiği için toplam ve % alınmamıştır.

Tablo 11’de kursiyerlerin 15’i katıldıkları kurstan yeni şeyler/bilgiler/beceriler öğrenmeyi sağladığı, 4’ü kurs ortamını beğendiği, 3’ü meslek/iş edinmeyi sağladığı, 3’ü beklentilerini karşıladığı, 2’si maddi ve manevi katkı sağladığı, 1’inin eğiticiden memnun kaldığı ve 1’inin kursun stres ve sıkıntıyı giderdiği için memnun kaldıklarını ifade etmiştir. Kursiyerlerin görüşlerinden bazı ifadeler alıntılanarak aşağıda sunulmuştur.

“Hem bir meslek edindim hem de bir konuda bilgi edindim. En azından konu hakkında bilgim oldu. Bu konuda konuşabilirim artık. Fikirlerim olabilir.” (K3)

“Burada yaptığım ürünleri satarak eve maddi olarak katkı da bulundum. Hem de bu beni mutlu ve işe yarar hissettiriyor.” (K2)

“Memnun kaldım. Beklentilerimi karşıladığı için.” (K13)

“Kurs benim evden kaynaklanan stres ve sıkıntılarımı gideriyor, daha çok kalmak isterim kursta. Kafam rahatlıyor.” (K1)

Kursiyerlerin Halk Eğitimi Merkezinde Açılacak Başka Kurslara Katılmayı Düşünüp Düşünmedikleri ve Sebeplerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Çalışmaya katılan kursiyerlerin tamamının halk eğitimi merkezinde açılacak başka kurslara da katılmayı düşündükleri tespit edilmiştir. Kursiyerlerin halk eğitimi merkezi kurslarına tekrar katılmayı düşünüp düşünmedikleri ve sebeplerine ilişkin görüşleri Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Kursiyerlerin halk eğitimi merkezinde açılacak başka kurslara katılmayı düşünüp düşünmedikleri ve sebeplerine ilişkin görüşleri

Halk Eğitimi Merkezinde Açılacak Kurslara Katılma Durumu	Nedeni	f	%
Katılmayı istiyorum	Memnun kaldığı için (K1, K2, K3, K6, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K18, K19, K20, K22, K23, K24, K25, K26)	21	81
	Tam olarak öğrenemediği /Daha fazla geliştirmek için (K4, K7, K17, K21)	4	15
Toplam	Yeni şeyler/bilgiler/beceriler öğrenmek/edinmek için (K5)	1	4
		26	100

Tablo 12’de kursiyerlerden 21’inin (%81) katıldıkları kurstan memnun kaldıklarını, 5’inin (%19) tam olarak öğrenemedikleri/daha fazla öğrenmek istediklerini, 1’inin (%4) yeni şeyler/bilgiler/beceriler öğrenmek/edinmek için başka kurslara katılmak istediklerini ifade ettiği görülmektedir. Kursiyerlerin görüşlerinden bazı ifadeler alıntılanarak aşağıda sunulmuştur.

“Buradaki eğitimden memnun kaldım.” (K22)

“Başka kurslara da katılmak istiyorum. Çünkü benim için iyi oldu ve memnun kaldım. Bazı kurslar daha uzun süreli, şimdi onlara katılacağım.” (K24)

“Arapça kursuna devam edeceğim. Öğrenmek zor.” (K4)

“Yani tabi burada bir sürü kurslar. Yeni şeyler öğrenmek için onlara da katılmayı düşünüyorum. Sonuçta öğrenmenin yaşı yok.” (K5)

Kursiyerlerin Halk Eğitimi Merkezi Kurslarını Yakınlarına/Tanıdıklarına Tavsiye Etme Sebeplerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Çalışmaya katılan kursiyerlerin, halk eğitimi merkezi kurs programlarını yakınlarına/tanıdıklarına tavsiye edip etmedikleri ve sebeplerine ilişkin görüşleri Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. Kursiyerlerin Halk Eğitimi Merkezi Kurslarını Yakınlarına/Tanıdıklarına Tavsiye Etme Sebeplerine İlişkin Görüşleri

Halk Eğitimi Merkezi Kurslarını Tavsiye Etme Durumu	Nedeni	f	
Yakınlarıma Tanıdıklarına tavsiye ederim.	Memnun olduğu için (K3, K8, K10, K12, K13, K14, K16, K19, K20, K21, K22)	11	
	Herkesin faydalanması gerektiği için (K6, K12, K13, K16, K18, K25)	6	
	Her yaşta/her zaman öğrenmek gerektiği için (K7, K9, K11, K23, K24, K26)	6	
	Ücretsiz kurslar olduğu için (K5, K15, K17, K18, K20)	5	4
	Kurs ortamını beğenmesi (K9, K13, K16, K23)	1	1
	Meslek edinilebileceği için (K21)		
	Eğiticiden memnun olması (K10)		

* Katılımcılar tarafından birden fazla neden ifade edildiği için toplam ve % alınmamıştır.

Tablo 13’te çalışmaya katılan kursiyerlerin, 11’i katıldıkları kurstan memnun kaldıkları, 6’sı herkesin faydalanması gerektiği, 6’sı her yaşta/her zaman öğrenmek gerektiği, 5’i halk eğitimi merkezi kurslarının ücretsiz olması, 1’i eğiticiden memnun oldukları ve 1’i bu kurslar ile meslek edinilebileceği için halk eğitimi merkezi kurslarını yakınlarına/tanıdıklarına tavsiye edebilecekleri görülmektedir. Kursiyerlerin görüşlerinden bazı ifadeler alıntılanarak aşağıda sunulmuştur.

“Ben çok beğendim burayı. Buradaki eğitimleri ve arkadaşları. Öğretmenler de çok iyiler. Memnun kaldığım için arkadaşlarıma da tavsiye ederim.” (K8)

“Herkes eğitimlerden faydalanmalı, neden onların da haberi olmasın ki. Ben arkadaşlarıma, tanıdıklarına söylüyorum. Bir sürü arkadaşım da geldi kursta ben tavsiye edince.” (K12)

“Öğrenmek ayıp değil, her yaşta öğrenmeli insan.” (K7)

“Ücretsiz olması güzel birşey. Dışarıda, o özel kurslarda eğitimler çok pahalı.” (K17)

Kursiyerlerin Halk Eğitimi Merkezi Kurslarının İyileştirilmesine Yönelik Görüş ve Önerilerine Yönelik Bulgular

Çalışmaya katılan kursiyerlerin, halk eğitimi merkezi kurslarının iyileştirilmesine yönelik görüş ve önerileri Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14- Kursiyerlerin halk eğitimi merkezi kurslarının iyileştirilmesine yönelik görüş ve önerileri

Görüş ve Öneriler	f
Bina daha yeni ve modern görünümlü olmalı, sosyal merkez haline getirilmeli (K1, K4, K5, K11, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K20, K21, K22, K23, K24, K25)	16
Eğitim araç-gereçleri teknolojik olmalı, malzemeler eksik olmamalı (K3, K8, K9, K12, K17, K20, K21, K26)	8
Daha az kişi ile kurs açılabilmeli (K7, K10, K12, K19, K25)	5

* Katılımcılar tarafından birden fazla görüş ve öneri ifade edildiği için toplam ve % alınmamıştır.

Tablo 14’te çalışmaya katılan kursiyerlerin halk eğitimi merkezi kurslarının iyileştirilmesine yönelik; 16’sının halk eğitimi binasının daha yeni ve modern görünümlü olması, sosyal merkez haline getirilmesi, 8’inin eğitim araç-gereçleri teknolojik olmalı, malzemeler eksik olmaması, 5’inin daha az kişi ile kurs açılabilmesi gerektiği şeklinde görüş ve önerilerinin olduğu görülmektedir. Kursiyerlerin görüşlerinden bazı ifadeler alıntılanarak aşağıda sunulmuştur.

“Daha modern bir bina olmalı. Belediyelerin bilgi kültür evleri, SAMEK’ler gibi. Gençlerin özellikle işsiz gençlerin dikkatini çekecek yerler olmalı. Buralar sadece emeklilerin gideceği yerler olmamalı. O nedenle daha güzel bir hale getirilmeli. Sosyal bir merkez olmalı. Fiziki şartları iyileştirilmeli, kantin, kafe, spor alanları olmalı.” (K23)

“Bazen makineler az geliyor hepimize. Daha çok makine alınabilir.” (K12)

“Ders materyalleri olsa daha iyi olur. Çünkü zaten bizlerin yani böyle üç retsiz kurslara gelenlerin maddi durumları iyi değil ki.” (K9)

“Bazen çok kalabalık olduğu için hocalar bizimle fazla ilgilenemiyor ya da makineler yeterli gelmiyor. Daha az kişi olsun kurslarda. Aslında biz bunu müdür yardımcısına söylemiştik ama müdür yardımcısı kursların 12 kişi ile açılabilceğini, sistemin daha az kişi ile kursun açılmasına izin vermediğini söyledi. Olabilir ama belki bunu düzeltebilirler. Sistemi yani.” (K19)

Tartışma ve Sonuç

Halk eğitimi merkezi kurslarına katılan kursiyerlerin yetişkin eğitim memnuniyetinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada;

Halk eğitimi merkezi kurslarına katılan kadınların erkeklere oranla daha çok olduğu tespit edilmiştir. Bu farkın nedenleri arasında kadınların iş hayatında erkeklere oranla daha az yer alması, erkeklerin çalışma saatlerinden dolayı gündüz kurslarına katılımın az olması sayılabilir. Komşu (2014) yetişkin eğitimi ile ilgili yaptığı çalışmada çalışanların çalışma temposunun yetişkin eğitimi kapsamındaki kurs etkinliklere katılım sürecinde engel oluşturduğunu tespit etmiştir. Halk eğitimi merkezi kurslarına kadın katılımcıların daha fazla katıldığı bulguları alanyazında yapılan çalışmalarla örtüşmektedir (Kılınç ve Yenen, 2015; Kıran, 2008; Komşu, 2014; Özengi, 2017; Taşçı vd., 2015; Tezcan, 2012).

Halk eğitimi merkezi kurslarına katılan bekâr kursiyerlerin evli kursiyerlere göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Ada (2003) çalışmasında bekâr katılımcıların halk eğitimi merkezi kurslarına daha fazla katıldığını tespit etmiştir. Öte yandan evli kursiyerlerin halk eğitimi merkezi kurslarına daha fazla katıldığı sonuçlarının yer aldığı çalışmalara da rastlanmaktadır (Komşu, 2014; Özengi, 2017; Tez, 2014;).

Halk eğitimi merkezi kurslarına katılan kursiyerlerin yaş durumuna göre dağılımlarına bakıldığında 26-40 yaş aralığındaki kursiyerlerin daha çok olduğu görülmektedir. Bu sonuçlarla paralel olarak Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü 2017 yılı izleme ve değerlendirme raporuna göre; 2017 yılında yaygın eğitim kurumlarında toplam 7.034.152 kişinin kurslara kayıt yaptırdığı ve kursiyer yaşlarındaki yığılmanın 664.762 kişi ile 23-44 yaş aralığında olduğu görülmektedir (MEB, 2021).

Kurslara katılan lise, ön lisans ve lisans mezunu kursiyerlerin ilköğretim, ortaokul/ilköğretim mezunu olan kursiyerlerden daha fazla olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, alan yazında yapılan çalışmalardaki kurslara katılma ile eğitim düzeyi arasında genellikle olumlu bir ilişki bulunduğu ve eğitim düzeyi arttıkça katılma oranının da arttığına (Komşu, 2014), katılımcıların çoğunun lise ve üstü öğrenim derecesine sahip olduğuna (Kıran, 2008; Taşçı vd., 2015), eğitim düzeyi düşük olanların yetişkinlik hayatında eğitimden yararlanma isteğinin de düşük olacağına (Miser, 2002),

ortaöğretim mezunu bireylerin katılımlarının daha fazla olduğuna (Tez, 2014) ilişkin bulgular ile paralellik göstermektedir.

Kurslara katılan kursiyerlerden %58'sinin çalışmadığı %42'sinin çalıştığı görülmektedir. Bunun sebeplerinin, kursiyerlerin çoğunluğunun kadın olması ve kadınların iş hayatına katılımlarının az olması ile çalışanların kursa katılımda etkili olan serbest zamanlarının az olması olabilir. Halk eğitimi kurslarında bir işte çalışmayan katılımcıların daha fazla olduğu bulguları alanyazında yapılan çalışmalarda da görülmektedir (Kıran, 2008; Özengi, 2017).

Kursa katılım sebeplerinden biri olan kursların ücretsiz olması bulgusu nedeniyle ekonomik seviyesi düşük olanların kurslara katılımlarının daha fazla olması beklenirken aile gelir durumu 8.500 TL ve üstü olanların kurslara daha fazla katıldığı görülmektedir. Bu bağlamda gelir durumu düşük bireylerin yaşam boyu öğrenmeye katılımlarının düşük olduğu söylenebilir. Oysa Özengi'ye (2017) göre ekonomik seviyesi düşük olanların kurslara katılımlarının fazla olması yaşam boyu öğrenmenin amacına ulaştığını göstermektedir. Mevcut çalışmadan farklı olarak Tez (2014) çalışmasında gelir durumu düşük bireylerin kurslara katılımlarının daha fazla olduğunu tespit etmiştir.

Kursiyerlerin yarısının daha önce bir halk eğitimi merkezi kursuna katılmış olduğu tespit edilmiştir. Bu durum kursiyerlerin kurslardan memnun olduğu anlamına gelebilir. Daha önce bir kursa katılmayanların vakit bulamaması, daha önce ihtiyaç duymaması, eşin istememesi, utanması, çocuklarının bakıma ihtiyacı olması gibi durumlardan dolayı katılmadıkları tespit edilmiştir. Taşçı ve diğerleri (2015) halk eğitimi kurslarına katılanların birden fazla kez katılım sağladıklarını tespit etmiştir.

Halk eğitimi merkezi kurslarının ücretsiz olmasının katılımda büyük bir etken olduğu tespit edilmiştir. Özengi (2017) kursların ücretsiz olmasının katılımı artırdığını, Kıran (2008) ise ücretsiz olmasının kursa katılım sebepleri arasında en önemli nedenlerden biri olmadığını tespit etmiştir. Kursiyerlerin kurslara kişisel gelişimini artırmak, meslek edinmek, iş bulmak, ek gelir elde etmek, sosyal faaliyetlerde bulunmak, yeni insanlarla tanışmak ve sosyal çevre edinmek, mesleki gelişimlerini artırmak, işinde ilerlemek, boş zamanlarını değerlendirmek, yaşamındaki stres ve sıkıntıdan kurtulmak gibi sebeplerle katıldıkları tespit edilmiştir. Alanyazında yapılan çalışmalarda halk eğitimi merkezi kurslarına/yetişkin eğitimi kurslarına katılan kursiyerlerin kişisel gelişim, bir meslek sahibi olmak ya da sertifika almak (Taşçı ve diğerleri, 2015); boş zamanlarını değerlendirmek, günlük yaşamında değişiklik yapmak, yeni insanlarla tanışmak ve yeni arkadaşlar edinmek, meslek edinmek veya mesleğini geliştirmek, bilgilerini ve kendini yenilemek, kurs sonunda belge almak (Kıran, 2008); boş zaman değerlendirme ve hobi kazanma (Kaya, 2015; Tez, 2014); sosyalleşmek, yalnızlıktan kurtulmak, değişik ortamlara girme ihtiyacı, evden uzaklaşmak, maddi gelir elde etmek, arkadaş önerisi, boş vakitleri doldurmak, yapılan ürünlerden hoşlanmak (Ünal ve diğerleri, 2016); kursa katılanların büyük bir çoğunluğunun yeni bilgi ve beceriler kazanmak (Özengi, 2017); mesleki ilerleme, gelir artırma, öğrenme zevki, yasal yükümlülükler, zorunluluklar, sosyalleşmek, iletişim kurmak (Komşu, 2014); meslek edinmek, meslek değiştirmek, boş zamanı değerlendirmek, bilgi ve görgü artırmak (Ada, 2003) için katılım sağladıkları sonuçlarına rastlanmaktadır.

Kurslara katılan kursiyerlerin büyük çoğunluğunun kurslardan tanıdık ve arkadaş tavsiyesi ile haberdar oldukları görülmektedir. Alanyazında kursların yakın çevrelerindeki kişilerden öğrenildiğine ilişkin bulgulara rastlanmıştır (Kıran, 2008, Özengi, 2017; Taşçı vd., 2015; Ünal vd., 2016). Günümüzde iletişim teknolojilerinin ilerlemiş, internet ve sosyal medyanın insanlar tarafından çok kullanılıyor olmasına rağmen, internet ve sosyal medya aracılığıyla kurslardan haberdar olunma oranının yüksek olmadığı görülmektedir. Üstelik çalışma grubunda 19-40 yaş aralığındaki kursiyer sayısı oldukça fazla ve bu yaş aralığı internet ve sosyal medyayı aktif kullanan bir yaş aralığıdır. Halk eğitimi merkezinin kurs duyurularında internet ve sosyal medyayı çok fazla kullanmadığı söylenebilir.

Kursiyerlerden kurs süresince herhangi bir sorunla karşılaşmayanların oranının fazla olduğu görülmekle birlikte ders materyallerin eksikliği, sınıf ortamının eğitime uygun olmaması ve diğer kursiyerlerin tutumu konularında sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir. Halk eğitimi merkezi yönetici ve eğiticilerinin kursiyerlerin kurs süresince karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları; ilgili ve yardımsever oldukları, ellerinden geleni yaptıkları, iyi iletişim kurdukları, güler yüzlü ve olumlu insanlar oldukları tespit edilmiştir. Alanyazında yapılan çalışmalarda halk eğitimi merkezi kurslarına/yetişkin eğitimi kurslarına katılan kursiyerlerin ev ve aile işlerinin yoğunluğu, yoğun iş temposu, kursların varlığından haberdar olamama ve maddi güçlüklerin kurslara katılımı engellediği tespit edilmiştir (Komşu, 2014).

Halk eğitimi merkezi kurs programlarının kursiyerlerin beklenti ve ihtiyaçlarını kısmen veya tamamen karşıladığı tespit edilmiştir. Kursiyerlerin beklenti ve ihtiyaçlarının bilgi ve beceri edinmiş oldukları için tamamen karşılandığını ifade etmiş olmaları, halk eğitimi merkezi kurs program çeşitliliğinin halkın ihtiyaçlarını karşılayabilir nitelikte olduğu söylenebilir. Bu sonuçlarla paralel olarak Yalçın'ın (2002) halk eğitimi merkezi ve akşam sanat okullarında açılan kurslara katılan kursiyerler ile yaptığı araştırmasında kursiyerlerin %37,9'unun kurs programının beklentilerini tamamıyla karşıladığını, %61,3'ünün kısmen karşıladığı yönünde bulgulara rastlanmıştır.

Kursiyerlerden çoğunluğunun halk eğitimi merkezi kurslarının eğitim ortamlarının ve fiziki koşullarının eğitim yapılması için uygun olduğunu, ancak bir kısmının ise sınıfların küçük, eski, karanlık, havasız olması ve temiz

olmadığını belirttikleri tespit edilmiştir. Bunun yanında kursiyerlerin çoğunluğunun halk eğitimi merkezlerinin teknolojik/modern eğitim araç-gereçlerinin yeterli olmadığı ve malzemelerin eksik olduğu görüşlerine sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Halk eğitimi merkezi kurs programının süresinin programda yer alan bilgi ve becerileri öğrenmek/edinmek için yeterli olduğu tespit edilmiştir. Kursiyerlerin katıldıkları kursları yeterli buldukları Taşçı ve diğerleri (2015) tarafından da tespit edilmiştir.

Halk eğitimi merkezi kurs eğitimcilerinin; kurs programına yönelik bilgisinin (konu, içerik, bilgi vb.), öğretmenlik yeterlik ve tecrübesinin yeterli olduğu, anlatım yöntemlerinde başarılı olduğu, zamanı verimli kullandığı, güçlü/iyi iletişim kurduğu, kursa başlarken kursun amacı, kapsamı ve yapılacak etkinlikler hakkında kursiyerleri bilgilendirdiği, derslerde kursiyerin deneyimlerini paylaşmasına izin verdiği, derste yapılacak etkinlikler ile ilgili kursiyerlerin görüşlerini aldığı tespit edilmiştir. Miser (1999) yetişkin eğitiminde yetişkinlerin öğrenme sürecine katılmaktan hoşlandığını, edilgen alıcı olmanın onları sıktığını, öğrenim ortamında alınan kararlarda söz sahibi olmak istediklerini, öğrenilen konularla tecrübeleri arasında bağ kurmak ve tecrübelerinden faydalanılmasını istediklerini vurgulamaktadır.

Halk eğitimi merkezi kurslarının maddi kazanç elde etme, arkadaş edinme, üretici olma, bir meslek/iş sahibi olma, meslekte ilerleme, yeni bilgi/beceriler öğrenme/edinme, kendini iyi hissetme, özgüven kazanma, sosyalleşme ve sağlıklı olma gibi kursiyerlerin günlük hayatları ile mesleki ve kişisel gelişimlerine birçok katkıda bulunduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçla paralel olarak, Tez (2014) de gerçekleştirdiği çalışmasında halk eğitimi merkezi kurslarının sonunda kursiyerlerin elde edebilecekleri bilgileri günlük yaşamlarında kullandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Kursiyerlerin katıldıkları kursun kendilerine yeni bilgi ve beceriler kazandırması, meslek/iş edinmeyi sağlaması, beklentilerini karşılaması, maddi ve manevi katkısının olması, stres ve sıkıntılarını gidermesi, eğitimciden memnun olmaları ve kurs ortamını beğenmelerinden dolayı kurstan memnun oldukları sonucuna varılmıştır. Kursiyerler bu memnuniyetlerinden dolayı halk eğitimi kurslarına tekrar katılmayı düşünmekte ve aynı zamanda herkesin faydalanabilmesi, her yaşta/her zaman öğrenmek gerektiğini düşündüklerinden ve kursların ücretsiz olmasından dolayı kursları yakınlarına ve tanıdıklarına tavsiye etmektedirler. Alanyazında halk eğitimi merkezi kurslarına katılan kursiyerlerin daha sonra da açılacak kurslara katılmak istedikleri ve katıldıkları kursları başkalarına da tavsiye edebilecekleri (Kıran, 2008) halk eğitimi merkezi kurslarının katılımcıların beklentilerine cevap verdiği sonucuna ulaşmıştır.

Kursiyerlerin halk eğitimi merkezi kurslarının iyileştirilmesi ile ilgili halk eğitimi merkezi binasının yenilenmesi, bir sosyal merkez haline getirilmesi, daha modern bir görüntüye kavuşturulması, teknolojik eğitim araç-gereçler ve malzemelerle donatılması, kursların daha az kişi ile açılabilmesi gerektiği yönünde görüşlerinin olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında halk eğitimi merkezlerinin çağın gereklerine uygun bir birim haline getirilmesi, binalardaki atölye ve dersliklerin çağın şartlarına uygun biçimde tasarlanması gerektiği ile ilgili bulgular tespit edilmiştir (Selçuk, 2017).

Öneriler

Araştırma bulguları ve sonuçları gözden geçirildiğinde; günümüzde iletişim teknolojilerinin ilerlemiş, internet ve sosyal medyanın bireyler tarafından çok kullanılıyor olması nedeniyle, internet ve sosyal medya aracılığıyla halkın kurslardan haberdar edilmesinin kurs hizmetlerinde olumlu sonuçlar sağlayacağı düşünülmektedir. Halk eğitimi merkezinin kurs, kurs içerikleri, kurslara katılan kişilerin memnuniyetlerini dile getirdikleri forumlar ile kurs duyuruları yapılabilir.

Kurslara katılımda önemli bir etken olan kursların ücretsiz olması ve kursiyerlerin kurs malzeme/materyallerini karşılamada güçlük çekmeleri nedeniyle kursiyerlerin ihtiyaç duydukları malzemeler/materyaller halk eğitimi merkezi tarafından karşılanabilir. Millî Eğitim Bakanlığınca halk eğitimi merkezlerine daha çok bütçe ayrılabilir.

Kurs eğitim ortamları çağa uygun teknolojik/modern eğitim araç-gereçleri ile donatılabilir. Halk eğitimi merkez binaları modern bir görüntüye kavuşturulabilir, bir sosyal merkez haline getirilebilir, gençlerin zaman geçirebilecekleri kurs programı uygulama alanları, kütüphane, kafe, spor alanları vb. mekânlar ile cazip hale getirilebilir.

Kursa katılma sebeplerinden olan sosyal faaliyetlerde bulunmak, yeni insanlarla tanışmak ve sosyal çevre edinmek, yaşamındaki stres ve sıkıntıdan kurtulmak gibi tespit edilen kursiyer ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için kurs programlarında sosyal etkinliklere yer verilebilir. Ayrıca kursa katılma sebepleri arasında yer alan meslek edinmek, iş bulmak, ek gelir elde etmek gibi ihtiyaçların karşılanması için de üretilen ürünlerin satışa sunulması ile ilgili yasal düzenlemeler yapılabilir.

Yapılan araştırmanın örnekleminin geniş tutarak kursiyerlerin öğrenme güdeleri, istek, ihtiyaç ve beklentilerinin belirleneceği nicel araştırmalar yapılabilir. Ayrıca bireyin eğitim düzeyinin ne kadar düşükse o bireyin yetişkin eğitiminden yararlanma isteğinin de düşük olduğu sonucu dikkate alındığında yetişkin eğitiminin bu bireylere de ulaşması gerektiği düşünülerek sadece halk eğitimi merkezi kurslarına katılan kursiyerlerle değil de toplumu oluşturan farklı kesimlerin de dâhil edileceği araştırmalar yapılabilir. Böylece bu bireylerin ilgi, istek, ihtiyaçları ile katılımlı güdüleyici diğer etkenler ortaya çıkarılarak toplumun eğitim düzeyi düşük bireylerinin de yetişkin eğitimi sistemine dâhil edilmesi sağlanabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Destek ve Teşekkür

Yazarlar çalışma için herhangi bir finansal destek almamışlardır.

Çıkar Çatışması

Yazarlar çalışmada herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını beyan etmişlerdir.

Kaynakça / References

- Ada, S. (2003). Halk eğitimi merkezlerindeki kurslara katılan bayan kursiyerlerin çevre ve insan sağlığı ile ilgili uygulamalarının saptanması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17, 6-10.
- Akbaş, O. ve Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliği'nde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*. 155-156.
- Ata, E. (2016). *Başkent halk eğitimi merkezindeki mesleki kurslara yetişkinlerin katılım örüntüleri* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Bilir, M. (2004). Kentleşme sürecinde yetişkinlerin eğitim gereksinimi: Ankara Mamak İlçesi, Tuzluçayır Semti, Ege Mahallesi Örneği, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 98-121. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000089
- Brown. A. P. (2008). A review of the literature on case study research. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1(1), 1-13.
- Bülbül, S. (1991). *Halk eğitimine giriş*. Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Celep, C. (2003). *Halk eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chmiliar, I. (2010). *Multiple-case designs*. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp 582-583). USA: SAGE Publications. https://www.academia.edu/168190/15_Mills_A_J_Durepos_G_and_Wiebe_E_Eds_2010_Encyclopedia_of_Case_Study_Research_Volumes_I_and_II_Thousand_Oaks_CA_Sage
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. California: Sage Publications. https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf
- Creswell, J. W. (2021). *Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Davey, L. (2009). The application of case study evaluations. *Elementary Education Online*, 8(2), 1-3.
- Demirkasimoğlu, N. (2021). Nitel araştırma geleneğinde nicel göstergelerin kullanımı ve genellenebilirlik üzerine bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 42(1), 231-242.
- Duman, A. (2007). *Yetişkinler eğitimi*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252.
- Gültekin Toroslu, A., Saraçoğlu, M. & Akcan, C. (2008). Türkiye'de halk eğitimi veren merkezlerde çalışan eğitim personelinin ve öğrencilerin bazı demografik özellikleri. *Millî Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Enstitüsü, Ankara. Kamu-İş*, 10(2), 137-151.

- Hancock, R.D. & Algozzine, B. (2006). Doing case study research. New York: Teachers College Press. *International Journal of Social Science*, (35), 187-198. <https://student.cc.uoc.gr/uploadFiles/192-%CE%A3%CE%A0%CE%91%CE%9D104/HANCOCK%20and%20ALGOZZINE%20Case%20Study%20Research%202.pdf>
- Houser, J. (2015). Nursing research: reading, using, and creating evidence. Burlington: Jones ve Bartlett Learning.
- Kaya, H. E. (2015). Türkiye’de halk eğitimi merkezleri. *International Journal of Science Culture and Sport*, 3, 268-277. <https://doi.org/10.14486/IJSCS289>
- Kert, S. B., Orhan, F. & Yılmaz, M. B. (2009). 40 yaş üstü yetişkinlere yönelik bilgisayar eğitimi. 9th International Educational Technology Conference (IETC2009), Ankara, Türkiye. https://www.academia.edu/50628346/40_Ya%C5%9F_%C3%9Cst%C3%BC_Yeti_%C5%9Fki_nlere_Y%C3%B6nelik_Bilgisayar_E%C4%9Fi_timi
- Kılıç, Ç. & Arslan, S. (2016). Türkiye’de yayınlanan yetişkin eğitime ilişkin makalelerin meta değerlendirmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 865-899. <https://doi.org/10.17556/jef.35782>
- Kılınç, H. H. & Yenen, E. T. (2015). Halk eğitim merkezi kursiyerlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 35, 187-198. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2940>
- Kıran, İ. (2008). *Yaşam boyu eğitimin sağlanmasında halk eğitimi merkezlerinin değerlendirilmesi: Yüreğir halk eğitimi merkezi örneği*. (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Komşu, U. C. (2014). *Türkiye’de Kent Sorunları ve Yetişkin Eğitimi: Mersin Karaduvar Mahallesi Örneği* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Korkut, F. (2005). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 143-149.
- Kurt, İ. (2000). *Yetişkin Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522-526. <https://doi.org/10.1093/fampra/13.6.522>
- MEB (2018). *Millî Eğitim Bakanlığı, Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği*. <https://hbogm.meb.gov.tr/www/hayat-boyu-ogrenme-kurumlari-yonetmeli/icerik/791>
- MEB (2021). *Millî Eğitim Bakanlığı, MEB/HBÖGM İzleme ve Değerlendirme Raporu-2021*, İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı. <http://hbogm.meb.gov.tr/www/izleme-degerlendirme-raporlari/kategori/104>
- MEB (2023). *Millî Eğitim Bakanlığı*. <https://e-yaygin.meb.gov.tr/pagePrograms.aspx>
- Miser, R. (1999). *Halk eğitimi ve toplum kalkınması*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Miser, R. (2002). Küreselleşen dünyada yetişkin eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1), 55-60. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000054
- Özengi, M. (2017). *Halk eğitimi merkezlerinin kursiyer görüşlerine göre değerlendirilmesi: Amasra Halk Eğitimi Merkezi Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Selçuk, M. (2017). *Halk eğitimi merkezlerinin karşılaştığı sorunları* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Taşçı, D., Aydın, C. H., Kumtepe E. G., Kumtepe, A.T., Kıcı, G. K. & Dinçer, G. D. (2015). Eskişehir’de yaşam boyu öğrenme başlığı altında yetişkin eğitiminin analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (34), 197-211.
- Tatar, Z. (2009). *Yetişkinlerin kentleşme ve eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri: Eskişehir İli Örneği*, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı (Halk Eğitimi Yüksek Lisans Programı), Ankara.

- Tez, E. (2014). *Halk eğitimi merkezleri nakış kurslarına ve tercih nedenlerine ilişkin kursiyer görüşleri Ankara ili örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tezcan, F. (2012). *Halk eğitimi merkezi kurslarına katılan yetişkin öğrenenlerin güdüsel yönelimleri (Muğla ili merkez ilçe halk eğitimi merkezi kursları örneği)* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türkoğlu, A. & Uça, S. (2011). Türkiye’de halk eğitimi: Tarihsel gelişimi, sorunları ve çözüm önerileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 48-62.
- Ural, O. (1995). Halk eğitimi merkezlerinde açılan kursların amacı ve katılan yetişkin katılımcılar. *Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 303-308.
- Ural, O. (2007). *Türkiye’de yetişkin eğitiminin bugünkü durumu ve geleceği*. Öğrenen Toplum İçin Yetişkin Eğitimi Sempozyumu. İstanbul: İSMEK Yayınları. <http://ismek.ist/files/ismekOrg/File/ekitap/yetiskinegitimi/yetiskin2.pdf>
- Ültanır, E., & Ültanır, G. (2005). Estonya, İngiltere ve Türkiye’de yetişkinler eğitiminde profesyonel standartlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-23.
- Ünal, F., Kalçık, C. & Satuk, M. (2016). Halk eğitim kurslarının, kadın katılımcılarının yaşam boyu öğrenme becerilerine katkısının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 11(9), 905-930. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9645>
- Yalçın, E. (2002). *Öğrenen ve öğreten arasındaki iletişimin yetişkin eğitimi süreci açısından değerlendirilmesi: Çankaya Halk Eğitim Merkezi ve Akşam Sanat Okulu Müdürlüğü merkez kursları örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yayla, D. (2009). *Türk yetişkin eğitimi sisteminin değerlendirilmesi*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. Ankara. https://www.meb.gov.tr/earged/earged/Yetiskin_Egitimi.pdf
- Yazar, T. (2012). Yetişkin eğitiminde hedef kitle. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 4(7), 21-30.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. (2004). Türkiye’deki yetişkin eğitimi araştırmalarına toplu bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 78-97.



Immigrants and Citizenship Education in the Netherlands

Ozlem Erden-Basaran

TED University, Ankara, Türkiye, ozlemrdn@gmail.com

Corresponding Author: Ozlem Erden-Basaran

Article Type: Discussion Article

To Cite This Article: Erden-Başaran, Ö. (2023). Hollanda'da göçmenler ve vatandaşlık eğitimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(1), 51-59. doi: 10.17244/eku.1247626

Ethical Note: Publication ethics was provided for this study. Ethical approval was not proceeded in this study as it was used with open access source.

Hollanda'da Göçmenler ve Vatandaşlık Eğitimi

Özlem Erden-Başaran

TED Üniversitesi, Ankara, Türkiye, ozlemrdn@gmail.com

Sorumlu Yazar: Özlem Erden-Başaran

Makale Türü: Tartışma Makalesi

Kaynak Gösterimi: Erden-Başaran, Ö. (2023). Hollanda'da göçmenler ve vatandaşlık eğitimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(1), 51-59. doi: 10.17244/eku.1247626

Etik Not: Araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Bu çalışmada açık erişimli kaynaklar kullanıldığı için etik onay süreci işletilmemiştir.



Immigrants and Citizenship Education in the Netherlands

Özlem Erden-Başaran

TED University, Ankara, Türkiye,
ozlemrdrn@gmail.com, ORCID: [0000-0002-0374-1942](https://orcid.org/0000-0002-0374-1942)

Abstract

The Netherlands is a significant example of citizenship education for other countries because of its distinctive citizenship politics based on immigration, and sexuality politics. This critical review focuses citizenship education curriculum in the Netherlands and highlights an understanding of how politically constructed educational objectives might endanger or support social cohesion and the integration of immigrants. This review, which is based on relevant literature, concentrates on secondary-level citizenship education because that level places the most emphasis on teaching civic principles based on citizenship policies, which have an emphasis on sexuality politics, Dutch nationality, and the assimilation of non-Western immigrants into Dutch society. The critical review of the current practices shows that there are two reasons for the failure to teach civic values to immigrant children and to create a harmonious relationship between locals and immigrants: 1) There is an inadequate explanation of how sexuality politics is connected to Dutch nationality in the school curriculum. 2) The political structure does not acknowledge that immigrant youth have a positive perception of understanding that sexuality politics is a component of Dutch nationality because of their political interests. Given the arguments, this discussion suggests that citizenship education curricula should give enough coverage to terms and concepts that are used to teach civic values and should have boundaries between politics and civic values to support the inclusion of immigrant communities.

Article Info

Keywords: Citizenship education, immigration, curriculum analysis, nationality, Netherlands

Article History:

Received: 4 February 2023

Revised: 29 April 2023

Accepted: 29 April 2023

Article Type: Discussion Article

Hollanda'da Göçmenler ve Vatandaşlık Eğitimi

Öz

Hollanda, göç ve cinsellik politikalarına dayalı kendine özgü vatandaşlık politikaları nedeniyle diğer ülkeler için önemli bir vatandaşlık eğitiminin örneğidir. Bu eleştiri makalesi, Hollanda'daki vatandaşlık eğitimi müfredatına odaklanmakta ve politik olarak oluşturulmuş eğitim hedeflerinin göçmenlerin sosyal uyumunu ve entegrasyonunu nasıl tehlikeye atabileceği veya destekleyeceğini vurgulamaktadır. İlgili literatüre dayalı bu eleştiri çalışması, orta öğretim vatandaşlık eğitimi programına odaklanılmıştır, çünkü en çok bu düzeyde cinsellik politikaları, Hollanda uyruğu ve Batılı olmayan göçmenlerin Hollanda toplumuna asimilasyonuna vurgu yapan vatandaşlık politikalarına dayalı yurttaşlık ilkelerini öğretmeye odaklanılmıştır. Mevcut uygulamalar incelendiğinde, göçmen çocuklara yurttaşlık değerlerinin öğretilmemesinin ve yerel halk ve göçmenler arasında uyumlu bir ilişki kurulamamasının iki nedeni olduğunu gösteriyor: 1) Okul müfredatında cinsellik politikasının Hollanda uyruğuyla nasıl bağlantılı olduğuna dair açıklamalar yetersizdir. 2) Siyasi yapı, politik çıkarları nedeniyle göçmen gençlerin cinsellik politikasının Hollanda vatandaşlığının bir bileşeni olduğuna dair olumlu bir anlayışa sahip olduklarını kabul etmemektedir. Argümanlar göz önüne alındığında, bu çalışma, vatandaşlık eğitimi programının yurttaşlık değerlerini öğretmek için kullanılan terim ve kavramlara yeterince yer vermesi ve göçmen topluluğun topluma dâhil edilmesini desteklemesi için siyaset ve yurttaşlık değerleri arasında sınırlar olması gerektiğini önermektedir.

Makale Bilgisi

Anahtar Kelimeler:

Vatandaşlık eğitimi, göç, program analizi, vatandaşlık, Hollanda

Makale Geçmişi:

Geliş: 4 Şubat 2023

Düzeltilme: 29 Nisan 2023

Kabul: 29 Nisan 2023

Makale Türü: Tartışma Makalesi

Introduction

The Netherlands, with a total population of 17,831,759 (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2023) is known as a multicultural country because of its policies aimed at integrating immigrants (Mattei & Broeks, 2018). Before the Second World War, the immigrants were mainly from colonized and European countries such as the Antilles and Aruba, Germany, Suriname, and Indonesia (van Amersfoort & van Niekerk, 2006). However, following the end of the Second World War, the demographics of the immigrant community changed because of the arrival of immigrants from non-colonized countries such as Morocco and Turkey as a response to meeting the increasing need for the workforce (Bjornson, 2007). As a result of the colonial past and changes in migration trend, 1.3 million Dutch citizens owned one or more additional nationalities. One-fourth additionally possessed a Moroccan passport, while another one-fourth possessed a Turkish passport. The remaining of the population with more than one nationalities represents a variety of nationalities (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2015).

Until the end of the 1990s, Dutch schools taught immigrants in their native languages, established a separate, state-funded school system, and organized housing projects to accommodate their religious practices (Mattei & Broeks, 2018). However, the Netherlands has shifted its specialized services for specific immigrant groups to new integration policies as the demographic change of the immigrant population and the increasing number of immigrants fuel debates about citizenship and citizen identity (Slootman & Duyvendak, 2015). Therefore, the notion of citizenship education in the Netherlands has been ascended as a fundamental policy concept and is associated with a discourse on "integration" (Jansen et al., 2006; Schinkel, 2010).

Today, the Netherlands is also known as an open and tolerant society for its liberal position on homosexuality and gay emancipation (Bujis et al., 2011; Ilzina, 2010). People were allowed to freely express their sexual identity. As a result, sexuality politics has also become part of Dutch society, and tolerance for homosexuality, as well as tolerance for cultural differences, were recognized as part of Dutch identity (van den Berg & Duyvendak, 2012). Considering the economic benefits and returns of sexuality politics, most of the native Dutch welcomed homosexuality as part of their national etiquette of tolerance. The extent of secularization in Dutch society is also a remarkable factor in furnishing sexual freedom (Mepschen et al., 2010). However, the Populist Party's policy, which highlights the cultural and religious differences of new immigrants, resurrected the xenophobic sentiments among the Dutch by claiming that new immigrants do not fit into Dutch society because they have homophobic reactions, and are conservative (Mattei & Broeks, 2018; Sniderman & Hagendoorn, 2007)

Nowadays, the current situation in the Netherlands problematizes the ethnic heterogeneity of society and inflames moral, cultural, and political debates. Extreme individualism, unacceptable social behaviors of immigrant youth, urban violence, tensions between native Dutch citizens and non-western immigrants (Leeman & Reid, 2006), Islamic fundamentalism, homophobia, and political terror, such as the murders of politician Pim Fortuyn and film director Vincent Van Gogh (Bujis et al., 2011; Mepschen et al., 2010; Yilmaz & Aykac, 2012) fueled debates about who is Dutch and who is an outsider. As Schinkel (2010) mentions, Dutch people believe that immigrants and their children do not fully understand Dutch culture so that it is only natural for native Dutch people to cut them off from citizenship and community membership.

The changes in the immigrant profile, the acceptance of sexual freedom as a component of Dutch nationalism, and the rise of xenophobic sentiments among native Dutch prompted the government to prioritize citizenship education in schools. In 2006, citizenship education, which was embedded in moral, cultural, and political discourses, became part of the school curriculum to educate 'active citizens, promote citizenship values, and create social integration' (Jansen et al., 2006; Veugelers, 2007). However, even though citizenship education addresses that ethnicity or cultural background should not be a handicap for citizenship (Leeman & Pels, 2006; Veugelers, 2007), the school system in the Netherlands seems to promote the protection of political ideologies and create boundaries between the Dutch and immigrants (Van Koeven & Leeman, 2011).

Given the political climate and new changes in citizenship education curriculum in the Netherlands, this critical review examines secondary-level citizenship education curriculum in the Netherlands as a way of understanding how politically constructed educational objectives might endanger or support social cohesion and the integration of immigrants. This study also discuss the relationship between the ideological discourses embedded in the curriculum and educational practices, such as the integration of non-Western immigrants into Dutch society, sexual politics, and the conceptualization of Dutch nationality in parallel to civilization and modernity discussions.

Organization of the Study

A critical review is a document that presents and discusses ideas, opinions, and proposals on a particular topic or issue based on the studies conducted by different scholars (Wallace & Gray, 2006). It is usually drafted to provide insights about how a particular topic or issue situates itself in frameworks that are more complex (Northey, 2005). The arguments that relate to the rest of the literature address and discuss chosen themes or topics in more depth.

This study aims to present a series of key issues related to the factors affecting the citizenship education curriculum in the Netherlands. It portrays citizenship concerns and challenges for immigrants in Dutch society as a way to create transferable knowledge for countries sharing similar migration trends. Utilizing scholarly research and studies, theories, and best practices that shaped the Dutch citizenship concept, this study introduced ongoing citizenship policies and education and presented factors such as sexuality politics, immigration and secularism that affect Dutch citizenship and immigrants' social cohesion. The discussion points generated in this paper elicit debate, reflection, and input from the Dutch citizenship education and curriculum and suggest perspectives about how to create inclusive and non-discriminatory citizenship education policies for locals and newcomers.

Citizenship education curriculum and practices in the Netherlands present an exemplary case for countries with immigrant and refugee populations because the Netherlands has a unique citizenship politics blended with secularization, immigration, and sexual freedom and uses these discourses to decide how to integrate immigrant populations in their community. Secondary-level citizenship education is chosen as the focus of this study because the emphasis on teaching civic values is primarily given at the secondary level and because it is a highly accepted belief among teachers that civic values can be explained after the student reaches a certain degree of maturity (Veugelers, 2011). This critical review began by examining immigrant and citizenship themes in the education system and then narrowed its focus to the arguments developed after the changes in the citizenship education curriculum in 2006. After carefully examining the literature, this critical review defined themes as factors of the avoidance of diversity in the Dutch education system, continuity and changes in migration and citizenship policy, and sexuality politics and Dutch identity. The critical review of citizenship education curriculum based on literature in the Netherlands provides insight into how an implicit and explicit educational agenda can threaten or promote social cohesion and integration in the end and what kinds of practices can constitute an effective citizenship education model. This discussion paper argues that sexuality politics as the core of the Dutch citizenship model should be clearly explained to the students with migration backgrounds, and the political structure should acknowledge that immigrant youth could develop a positive understanding if a sufficient explanation about the importance of sexuality, secularism, and Dutch citizenship is provided to them.

The Dutch Education System and Factors of the Avoidance of Diversity

Compulsory education in the Netherlands begins at the age of five and finishes when the child reaches sixteen. The duration of the elementary level is seven years. Secondary education has three different tracks. Thus, the duration of each secondary-level track varies. These tracks are preparatory vocational education, higher general secondary education, and pre-university education (NCDO, 2012). Students attend one of the tracks based on their achievement level and choice. In principle, high school students are allowed to move among the tracks (Gijssberts & Hartgers, 2005), but, in reality, children of immigrants are mainly in the lower tracks, such as vocational schools; study in their ethnic schools isolated from Dutch society; or drop out of school before they finish their degree (Leeman & Pels, 2006; OECD, 2010). Therefore, they are less likely to graduate from high school or leave high school without having adequate information about Dutch citizenship and civic values. The system works as if it keeps immigrant youth studying in low-performing schools.

Citizenship education has become a compulsory subject in the Netherlands since 2006 (Leeman & Pels, 2006; Veugelers, 2007; Veugelers, 2011; Willems et al. 2012). However, the government does not oblige schools to follow a national guideline in teaching citizenship values (Bron & Thijs, 2011; Veugelers, 2010), but encourages them to focus on "active participation and social integration" (Jansen et al., 2006; Veugelers, 2011; Willems et al. 2012) based on three civic virtues such as justice, tolerance, and solidarity (Guerin et al. 2014; ten Dam et al. 2011; Willems et al. 2012). This statement means that each school has its own autonomy in deciding its citizenship education based on its ideology and value system (Bron & Thijs, 2011; Leeman & Pels, 2006; Willems et al. 2012). It also indicates that citizenship education is not only affected by political decisions but also shaped by the cultural and social values of particular groups. As a result, the lack of a standardized or institutionalized curriculum results in the acculturation of citizenship rather than cultivating the civic virtues for social integration (Guerin et al. 2014). Students who graduate from different schools, therefore, have a different conception of citizenship.

Secondary-level public schools are not only classified based on students' success but also classified based on religion and ideology. Christian schools such as Roman Catholic and Protestant schools exist, as do a few Islamic schools (Miedema & Bertram-Troost, 2006; Veugelers, 2004). As not all schools are obliged to promote certain democratic values, these schools are also free to develop their own citizenship education model. As a result, teachers in these schools, on the one hand, exclude values that are unrelated to their faith and ideology from citizenship education; refrain from discussing contentious issues; and avoid discussions about differences that do not have definitive answers (van Koeven & Leeman, 2011). On the other hand, they favor course materials that support their ideological position and suppress the dilemmas associated with living in a pluralistic society (Willems et al. 2012). Members of these school

communities and Dutch society are aware of differences and other sensitive issues such as gay emancipation and multiculturalism, but tolerance of minority groups' culture and values is not on the educational agenda of the liberal majority (van Koeven & Leeman, 2011).

Maintaining a balance between curriculum policy and archetypal identities in society is a challenging task. The Dutch government attempts to address cultural and political constraints while also employing a discriminatory agenda to control minorities and promote Dutch nationalism (Veugelers 2004). Accordingly, students with migration backgrounds tend to identify themselves as victims and isolate themselves from the rest of society (Veugelers, 2011). Current migration and citizenship policies also increase victim discourse among immigrant youth.

Teachers' perceptions and attitudes about citizenship are another reason for the unsuccessful citizenship education policy. Teachers are also the producers of anti-immigrant sentiments among the young. First, teachers, in general, do not believe that youth groups in Dutch society are mature enough to comprehend the complexity of the identity problems in their society and give an informed decision about what kinds of behaviors indicate ideal and active citizenship characteristics (Veugelers, 2011). Second, teachers believe that teaching politically and culturally correct opinions is not possible and ethical. Therefore, they support that students should develop their own opinions (Veugelers, 2011). However, they also think that explaining their perception of who is an ideal citizen is part of their educational agenda. Additionally, the joint perception among the teachers is that current citizenship values promoted in the curriculum give so much emphasis on cultural differences. However, according to them, the major difference between Dutch and immigrant youth is the economic difference. They believe that having lived in a Third World country causes a difference in learning civic values (van Amersfoort & van Niekerk, 2006; Willems et al. 2012). In summary, teachers' perceptions rely on deficiency discourse. The youth groups cannot learn civic values because they are not mature, need guidance, or have a different social status.

The reluctance of the Dutch government to standardize citizenship education gathers all these discussions and problems regarding the lack of coordination among schools under a single roof. Therefore, schools are segregated based on religion, ethnicity, and political ideology (Miedema & Bertram-Troost, 2006; Veugelers, 2004); citizenship education is shaped by teachers' perceptions and the boundaries created between the immigrant and native Dutch youth. According to van Amersfoort and van Niekerk (2006), this situation is connected to the Dutch colonial history and immigration policy.

Migration and Citizenship Policy: Continuity and Change

Since 2006, all schools in the Netherlands are required to help immigrant students learn the basic values of being Dutch citizens and contribute to the integration of immigrant children (Leeman & Pels, 2006; Mattei & Broeks, 2015; Doppen, 2010). The Dutch immigration and citizenship policy was constructed based on two premises: continuity of past colonial perceptions and changes because of new immigrant flows, particularly outside of its former colonies (Entzinger, 2003; Jennissen et al., 2022). As part of changes in citizenship policy, the Dutch government placed emphasis on defining immigrants' status. Therefore, the immigrants were exposed to a series of label changes, such as repatriates, guest workers, and allochthones, depending on their former relationship with the Netherlands, their country of origin, religion, and culture (Joppke, 2007). This labeling process influenced the educational response of the government in dealing with the increasing cultural diversity in schools. Therefore, citizenship education paid attention to diverse cultures and cultivated the idea of creating a separate space for immigrant youth for the sake of protecting their cultural identity (Schinkel, 2010). However, the idea of separate schools and curricula for immigrant youth originated from the notion of a "they and we" boundary between the native Dutch and immigrants.

Avoidance of Colonial Past

Immigration is a colonial inheritance of Dutch society. However, the Netherlands perceived itself as a country of emigration rather than immigration, as most of the immigrants came from colonial countries. As a result, Dutch authorities denied the existence of immigrant groups for a long time because of the common perception that they would return to their homes (Bjornson, 2007). The denial of immigrants caused some symbolic measures. First, the government avoided using the term "*immigrants*" to describe migrants. Second, the word "*repatriates*" was used for the people of former colonies (van Amersfoort and van Niekerk, 2006). However, repatriates did not refer to other immigrant groups. Finally, immigration history was excluded from the school curriculum, and citizenship education, accordingly, aimed to assimilate migrants. The authorities did not either notice or do anything about the resistance of minorities to assimilation.

The government's reluctance to recognize immigrants as part of Dutch society changed in 1983. At the beginning of the 1980s, the Netherlands resigned itself to a social inclusion policy and became the new face of multiculturalism (Romeyn, 2014). First, the government acknowledged the history of immigration flows from the former colonies of Surinam, the Netherlands Antilles, and Aruba. Then, guest workers from Turkey and Morocco acquired

immigration status. In the meantime, the increasing number of immigrants, particularly from Islamic states, has deepened cultural differences and tensions in the Netherlands. Debates on integration concentrated on cultural concerns. Immigrants with Muslim identities were considered a threat to Dutch nationality and multicultural citizenship (Bujis et al., 2011; Mepschen et al., 2010; Romeyn, 2014; Veugelers, 2011).

Before the 2006 citizenship education reform, a stricter policy of integration, which was meant to control immigrant groups, was introduced and paradoxically accentuated cultural assimilation in the Netherlands (Glastra & Schedler, 2004; Romeyn, 2014). According to this policy, all citizens should participate in society based on mutual acceptance and equality. In a deeper sense, mutual acceptance meant that individuals should accept Dutch civic values. As part of Dutch civic values, the Dutch government required parents to collaborate with the schools to educate, teach, and promote solely the civic values of Dutch society (van den Berg & Duyvendak, 2012). The result of this strict policy failed to change the attitudes of Muslim youth. The criteria for citizenship were focused on civic integration, but the result was cultural isolation (Spring, 2004) because parents were not informed about Dutch society and what they should instruct their children. Additionally, as a reaction to this oppressive and assimilative approach, many immigrant groups, who are familiar with Dutch values, perceived this approach as voluntary assimilation and preferred social isolation. Cultural isolation primarily affected secondary-level immigrant students because they were not only barred from attending native Dutch-populated schools but were also treated as potential workers because their parents were guest workers or repatriates (Gries et al., 2021).

Immigration from non-Western countries and Dutch Autochthony

Unlike many countries, the immigration policy in the Netherlands is not organized based on nationality or country of birth. The government considers ethnicity when keeping the statistics on immigration. Citizenship is facilitated by a terminological distinction between Dutch natives and all other forms of ethnic origin as a result of years of assimilationist approaches and colonial attitudes toward outsiders (van Amersfoort & Niekerk, 2006). Therefore, according to the Allochthones Policy, the term "ethnic minority" is replaced with "allochthone," which contrasts with the Autochthones (Dutch natives). The minority groups become the opposition group of autochthons. Additionally, a further distinction is made between Western and non-Western *allochthones*. Western *allochthones* refer to the people from Europe (excluding Turkey), North America, Oceania, Indonesia, and Japan; non-Western *allochthones* are defined as the people from Turkey, Africa, Latin America, and the rest of Asia. The fact that there are Western allochthones and Non-Western allochthones shows that the Netherlands routinely leaves some people, particularly those with Islamic or non-Western backgrounds, out in building a community.

It can also be argued that global events like 9/11 and the murder of film director Theo van Gogh, who directed films about the treatment of women in Islam, accelerated anti-immigrant and anti-Islamic sentiments in the Netherlands. These events were also included in citizenship education (Boomkens, 2010; Veugelers et al., 2006), and the inclusion of these events was acknowledged as a useful nation-building strategy as it promoted avoidance and cultural isolation (Spring, 2004). Interestingly, these policies not only passivated the allochthone youth but also decreased the political involvement of the Dutch youth after graduation from high school. It was because the increasing gap between elite Dutch and middle-class Dutch increased that political, social, and cultural communication among the autochthones decreased. In other words, the elite and middle-class Dutch maintained different attitudes toward immigration issues and citizenship requirements. All these changes in the cultural, social, and political platforms made the Dutch authorities revise their citizenship education and educational approaches (Veugelers 2011; Romeyn, 2014) because they also wanted middle-class Dutch people to adopt similar political perspectives on the integration of new immigrants. This situation urges a change in the Dutch citizenship model because the Dutch integration policy practically rules out the possibility of integrating 'others' (Geschiere, 2009), and the civic practices in school settings are different from what is suggested in the actual curricular text. This citizenship education model is not more than a state-controlled mechanism of exclusion of particular groups from Dutch society (Schinkel, 2010; Van Koeven & Leeman, 2011). The emphasis on citizenship education in the Netherlands is cultural purism rather than cultural integration or social cohesion. The notion of respecting others becomes a differentialist regulatory tool. Romeyn (2014) says that the current policy on citizenship education promotes "racism under the guise of a social Darwinian model" (p. 85).

Sexuality Politics and Dutch Identity

In addition to the discussions about developing integrative citizenship education, the concept of citizenship enjoys widespread popularity in sexuality and gender politics in the Netherlands. Tolerance of different sexual orientations becomes a normative concept for a good citizen. Although respecting the gay community is not explicitly stated in the second-level citizenship curriculum, the Dutch authorities expect the immigrant youth to acknowledge gay-friendly politics (Boomkens, 2010). Therefore, immigrant-populated schools are monitored to see whether there is a homophobic creed in their environment. However, this expectation is not imposed on the denominational schools run by the Dutch

because these schools are perceived as more liberal and secular than the other religious schools (Mepschen et al., 2010). This situation is related to Dutch society's transformation from the most religious to the most secular after accepting tolerance for homosexuality as part of the Dutch national identity (Bujis et al., 2011).

The Dutch government considers sexuality and gender politics an important task to create a modern, progressive, and civic Dutch nationality, so that the new immigration policy has an *inburgering* or integration study kit. According to Bjornson (2007), the *inburgering* kit is the Trojan horse of integration because it "introduc(e) the necessity for Dutch language skills into an integration regime that has become the basis for a new politics of exclusion under the current neo-conservative administration" (p.65). This kit measures new immigrants' knowledge of Dutch society. It also includes nude images of gay couples holding hands and kissing each other, as well as questions about whether all people are allowed to marry with any person that they choose (www.naarnederland.nl), to indicate that gay rights and emancipation are part of Dutch society. According to the Dutch authorities, sexual politics is part of Dutch tolerance and freedom. Therefore, they believe that appreciating Dutch tolerance and freedom is as important as teaching the Dutch language and should be at the center of citizenship education (Romeyn, 2014).

As the idea of gender equality is at the center of Dutch nationality (Wecker, 2004), the integration policy of immigrants focuses on introducing Dutch gender norms to the immigrant community, particularly to Muslim women. The government believes that women's emancipation is the key to immigrants' integration; therefore, Muslim women should be emancipated from wearing headscarves, early marriages, and subordination to their husbands to protect the Dutch progressive image (Van den Berg & Duyvendak, 2013). This conceptualization of citizenship inevitably influences the school curriculum. As a result, gender emancipation becomes part of the curriculum, and it is taught as the touchstone of secularization as part of citizenship education. However, what was taught in the class created identity problems for Muslim students because their home environment was entirely different from the native Dutch-populated environment (Van den Berg & Duyvendak, 2013; Yilmaz & Aykac, 2012).

There is zero tolerance for intolerance in the Netherlands to protect the Dutch integration policy, limit immigrants' ability to express their cultural differences, and exclude those who cannot adapt as required in the integration policy. The result of a poll also drew parallels with this statement: 91 percent of the participants agreed "newcomers should tolerate our tolerance or should leave" (Mepschen et al., 2010, p. 967). Intolerance between newcomers and native Dutch is the result of the culturalization of citizenship and is fueled by the populist anti-immigrant and (homo) sexualized speeches of political parties (Bujis et al., 2011; Van der Veer, 2006). The target of these speeches is Muslim youth (Yilmaz & Aykac, 2012). For example, even though the police records indicate that the demographics of perpetrators vary, the leader of the populist right-wing party declared in his speech "the perpetrators of anti-gay violence in big cities are almost always Muslims, almost always Moroccans." (Bujis et al., 2011, p. 634). Political rhetoric in the Netherlands is a combination of anti-immigration and pro-sexuality discourses. Dutch politicians support the isolation of immigrant youth from civic participation to gain more political power and control the immigrant population. Therefore, the educational authorities use citizenship education to actualize the political agenda of controlling migrants.

Conclusions

Secondary-level citizenship education in the Netherlands was examined in relation to the ideological, secular, and immigration discourses embedded in the curriculum and practice, such as the integration of non-Western immigrants into Dutch society, sexual politics, and the conceptualization of Dutch nationality in parallel to civilization and modernity discussions. The literature on citizenship education, Dutch colonial history, and current politics showed that citizenship education in the Netherlands focused on the acculturation of citizenship. This led to a lot of problems in society, like cultural isolation between immigrants and native Dutch, anti-immigrant and anti-Islamic feelings, and arguments about who is a good Dutch citizen and what values should be taught in official citizenship education. The underlying reasons for the above-mentioned issues were the assimilative approaches used in Dutch colonies, increasing numbers of non-western immigrants, differences between Autochthones' and Allochthones' cultures, teachers' perception of the Dutch and immigrant youth's maturity in understanding civic discourses, ethnic and religious segregation of the schools, unstandardized citizenship education, and the widespread popularity of sexuality and gender politics as a way of creating modern and progressive Dutch society.

Implications for Policy and Practice

Courses and programs in citizenship education provide refugee and immigrant youth with a sense of structural integration and political efficacy within their host countries, as well as helping them develop civic participation skills and reflective cultural, national, and global identities (Bank, 2017). However, citizenship education for these groups is highly contested in countries with immigrant populations because it links citizenship education to the political domain of the host countries (Veuglers, 2021). As a result of this politicization and globalization of citizenship concept, people's

lives have been deeply affected, and it has shaped the type of identity that people prefer and demand for those joining in their societies (Goren & Yemini, 2017; Veuglers, 2021). Not surprisingly, citizenship education is highly politicized in the Netherlands. However, the Dutch government showed improvements in addressing issues related to citizenship education. First, their immigration status was recognized, even though they do not fully gain minority rights. In 2006, citizenship education became a compulsory subject because the government figured that the Allochthone policy had failed to integrate immigrants into society. Finally, sexuality and gender politics have become part of the social fabric. However, these policies only made it harder for the Dutch and the immigrants to get along with each other.

The Dutch citizenship education policy is an example for many immigrant-receiving countries because it changes its dominant Allochthone policy, but it is required to address the ongoing discussions about how immigrant youth feel isolated from being part of the society. In an attempt to create social cohesion, it is necessary to abandon the acculturation of citizenship education and adopt critical-democratic citizenship education, which stimulates humanitarian, social, and democratic values (Veuglers, 2007). In other words, Dutch tolerance should transform itself into acceptance of the others rather than imposing them to become Dutch and rejecting their cultural identity. Otherwise, each culture continues to cultivate its own values, and the pillarization of society remains the same.

The literature suggests that the citizenship education curriculum should be institutionalized, and the educational authorities should clarify the criteria of being a good citizen to eliminate teachers', parents', and educational authorities' misconceptions about the Dutch citizenship concept. The most essential aspect of standardization is paying attention to the needs of immigrants. However, the voices of the native Dutch and the immigrants should have equal power. More importantly, students' views should be included in the decision-making process. If they perceive themselves to be a part of society rather than a small community, their political participation in addressing larger civic and social issues may increase in the future (de Groot et al., 2014).

The authorities in the Netherlands excluded the history of immigration from the school curriculum. The history of immigration should be included in the curriculum to engage students in discussions about the historical development of citizenship education and how the current citizenship policies have become inclusive and embracing for immigrant communities. This practice, as it addresses the changing perspective of Dutch society towards non-Western immigrants, could ensure student engagement and voluntary participation in Dutch societies. Additionally, the inadequate explanation of sexual freedom in the school curriculum is one reason for portraying immigrant youth as having anti-sexuality politics. The negative public image of immigrant youth is mainly the result of Dutch politicians' political propaganda. Bujis et al.'s (2011) study showed that immigrant youth have a positive attitude towards understanding why sexual freedom is part of Dutch nationality, even if it contradicts their cultural beliefs and norms. Citizenship education in the Netherlands is, therefore, required to focus on educational needs, students' expectations, and humanitarian values, instead of being a control mechanism of hegemony, politics, and discrimination.

As stated previously, the Netherlands' experience is beneficial for nations whose immigrant population is growing rapidly and whose leaders are concerned about how immigrants will be integrated into the existing social structure. This critical review illustrates that politics and policy-driven discourses are largely effective in integrating immigrants into society and educating them about the issue of citizenship. Therefore, in order to increase the social adaptation of both immigrant youth and adult groups, it is essential to improve the current political discourse of immigration, integration and citizenship. Turkey, a leader in hosting refugee and immigrant populations, has recently been subjected to similar anti-refugee and anti-immigrant discourses. To support the social cohesion process of the refugees who arrived in Turkey in 2011 and to resolve existing integration issues, it is necessary to examine the citizenship and integration policies of countries such as the Netherlands that have received significant migration. Taking into account geographical and social sensitivity, the results of similar citizenship policy examinations can be transferred to countries with immigrant integration issues, such as Turkey, in an effort to improve existing integration issues.

Contribution Rate of the Researchers

This study was prepared by a single author.

Financial Support and Acknowledgment

The authors declared that this research received no specific grant from any funding agency in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

Conflict of Interest

The authors have disclosed no conflict of interest.

References

- Banks, J. A. (2017). Citizenship education and global migration: Implications for theory, research, and teaching. *Citizenship Education and Global Migration*, 1-572.
- Bjornson, M. (2007). Speaking of citizenship: Language ideologies in Dutch citizenship regimes. *Focaal*, 2007(49), 65-80.
- Boomkens, R. (2010). Cultural citizenship and real politics: the Dutch case. *Citizenship Studies*, 14(3), 307-316.
- Bron, J., & Thijs, A. (2011). Leaving it to the schools: citizenship, diversity and human rights education in the Netherlands. *Educational Research*, 53(2), 123-136.
- Bujis, L. Hekma, G., & Duyvendak, J. W. (2011). 'As long as they keep away from me': The paradox of antigay violence in a gay-friendly country. *Sexualities*, 14(6), 632-652.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2023). *Population counter*. Retrieved February 4, 2023 from <https://www.cbs.nl/en-gb/visualisations/dashboard-population/population-counter>
- de Groot, I. Goodson, I., & Veugelers, W. (2014). Dutch adolescents' narratives of their citizenship efficacy "Hypothetically, I could have an impact." *Educational Review*, 66(2), 148-167.
- Doppen, F. H. (2010). Citizenship education and the Dutch national identity debate. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(2), 131-143.
- Entzinger, H. (2003). The rise and fall of multiculturalism: The case of the Netherlands. *Toward assimilation and citizenship: Immigrants in liberal nation-states*, 59-86.
- Gries, T., Redlin, M., & Zehra, M. (2021). Educational assimilation of first-generation and second-generation immigrants in Germany. *Journal of International Migration and Integration*, 1-31.
- Goren, H., & Yemini, M. (2017). Global citizenship education redefined—A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 82, 170-183.
- Guérin, L. J. F. van der Ploeg, P. A., & Sins, P. H. M. (2013). Citizenship education: the feasibility of a participative approach. *Educational Research*, 55(4), 427-440.
- Ilzina, L. (2010). Immigrant Children and Globalization: Formal education in producing new citizens. *Macalester International*, 25(1), 8.
- Jansen, T. Chioncel, N., & Dekkers, H. (2006). Social cohesion and integration: learning active citizenship. *British Journal of Sociology of Education*, 27(2), 189-205.
- Jennissen, R., Bovens, M., Engbersen, G., & Bokhorst, M. (2022). Successive National Policy Models. In *Migration Diversity and Social Cohesion: Reassessing the Dutch Policy Agenda* (pp. 59-78). Cham: Springer International Publishing.
- Joppke, C. (2007). Transformation of citizenship: status, rights, identity. *Citizenship studies*, 11(1), 37-48.
- Leeman, Y., & Pels, T. (2006). Citizenship Education in the Dutch Multiethnic Context. *European Education*, 38(2), 64-75.
- Leeman, Y., & Reid, C. (2006). Multi/intercultural education in Australia and the Netherlands. *Compare*, 36(1), 57-72.
- Mattei, P., & Broeks, M. (2018). From multiculturalism to civic integration: Citizenship education and integration policies in the Netherlands and England since the 2000s. *Ethnicities*, 18(1), 23-42.
- Mepschen, P. Duyvendak, J. W., & Tonkens, E. H. (2010). Sexual politics, orientalism and multicultural citizenship in the Netherlands. *Sociology*, 44(5), 962-978.
- Miedema, S., & Bertram-Troost, G. (2008). Democratic citizenship and religious education: challenges and perspectives for schools in the Netherlands. *British Journal of Religious Education*, 30(2), 123-132.
- NCDO (2012). *Global citizenship in primary and secondary education in the Netherlands*. Retrieved from <http://www.ncdo.nl/sites/default/files/NCDO%20Teachers%20Global%20Citizenship.pdf>

- Northey, M. (2005). *Making sense: A student's guide to research and writing* (4th ed.). Don Mills, Ontario: Oxford University Press.
- OECD (2010). *Migrant Education in the Netherlands: Pointers for policy development*. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/school/45053539.pdf>
- Romeyn, E. (2014). Anti-Semitism and Islamophobia: Spectropolitics and Immigration. *Theory, Culture & Society*, 31(6), 77-101.
- Schinkel, W. (2010). The Virtualization of Citizenship. *Critical Sociology*. Sage Publications, Ltd, 36(2), 265-283.
- Slootman, M., & Duyvendak, J. W. (2015). Feeling Dutch: the culturalization and emotionalization of citizenship and second-generation belonging in the Netherlands. *Fear, anxiety, and national identity: Immigration and belonging in North America and Western Europe*, 147-168.
- ten Dam, G. Geijsel, F. Reumerman, R., & Ledoux, G. (2011). Measuring Young People's Citizenship Competences. *European Journal of Education*, 46(3), 354-372.
- van Amersfoort, H., & van Niekerk, M. (2006). Immigration as a Colonial Inheritance: Post-Colonial Immigrants in the Netherlands, 1945–2002. *Journal of Ethnic & Migration Studies*, 32(3), 323-346.
- van den Berg, M., & Duyvendak, J. W. (2012). Paternalizing mothers: Feminist repertoires in contemporary Dutch civilizing offensives. *Critical Social Policy*, 32(4), 556-576.
- van Koeven, E., & Leeman, Y. (2011). Citizenship education for a pluralistic world: the selection of children's literature in Dutch Protestant primary schools. *Intercultural Education*, 22(5), 395-410.
- Veugelers, W. (2004). Between autonomy and control, *Journal of Educational Change*, 5(2), 141–160.
- Veugelers, W. (2007). Creating critical-democratic citizenship education: empowering humanity and democracy in Dutch education. *Compare: A Journal of Comparative Education*, 37(1), 105-119.
- Veugelers, W. (2011). The moral and the political in global citizenship: appreciating differences in education. *Globalization, Societies & Education*, 9(3/4), 473-485.
- Veugelers, W. M. Derriks, and E. de Kat (2006). Education and major cultural incidents in society: September 11 and Dutch education. *Journal of Peace Education*, 3(2), 235-250.
- Veugelers, W. (2021). How globalisation influences perspectives on citizenship education: from the social and political to the cultural and moral. *Compare: a journal of comparative and international education*, 51(8), 1174-1189.
- Wallace, M. & Wray, A. (2006). *Critical reading and writing for postgraduates*. London: Sage Publications.
- Willems, F. Denessen, E. Hermans, C., & Vermeer, P. (2012). 'Silent Citizenship Educators' in Dutch Catholic Schools: Exploring Teachers' Moral Beliefs About Citizenship in Relation to Their Conduct of Citizenship Education. *Journal of Empirical Theology*, 25(1), 77-98.
- Yilmaz, H., & Aykac, C. E. (2012). *Perception of Islam in Europe*. New York: Palgrave Macmillan.



İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programlarına Kapsayıcılığın Yansımaları: Tarihsel Bir Analiz

Gülay Agaç

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye,
agac@gantep.edu.tr

Sorumlu Yazar: Gülay Agaç

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Kaynak Gösterimi: Agaç, G. (2023). İlkokul matematik dersi öğretim programlarına kapsayıcılığın yansımaları: Tarihsel bir analiz. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(1), 60-73. doi: 10.17244/eku.1207352

Etik Not: Araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Bu araştırma için Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan etik onay alınmıştır (Tarih: 13.09.2022, Sayı: 231639).

Reflections of Inclusion in Primary School Mathematics Curricula: A Historical Analysis

Gulay Agac

Department of Mathematics and Science Education, Faculty of Education, Gaziantep University, Gaziantep, Türkiye,
agac@gantep.edu.tr

Corresponding Author: Gulay Agac

Article Type: Research Article

To Cite This Article: Agaç, G. (2023). İlkokul matematik dersi öğretim programlarına kapsayıcılığın yansımaları: Tarihsel bir analiz. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(1), 60-73. doi: 10.17244/eku.1207352

Ethical Note: Research and publication ethics were followed. For this research, the ethical approval was obtained from the Social Sciences and Humanities Ethics Committee of Gaziantep University (Date: 13.09.2022, Number: 231639).



İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programlarına Kapsayıcılığın Yansımaları: Tarihsel Bir Analiz

Gülay Agaç

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye, agac@gantep.edu.tr,
ORCID: [0000-0002-7788-4444](https://orcid.org/0000-0002-7788-4444)

Öz

Bu çalışmada, Cumhuriyetin ilanından günümüze ilkokul matematik öğretim programlarında gerçekleştirilen düzenlemelerin kapsayıcılık özelinde karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel bir araştırma olan bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmış ve resmi müfredat dokümanları içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmanın veri setini Cumhuriyetin ilanından günümüze uygulamaya konulan 12 resmi öğretim programında yer alan yazılı metinler oluşturmuştur. Analizler sonucunda tarihsel bağlamda ilkokul matematik öğretim programlarında kapsayıcılık; her, tüm, bütün gibi genel kapsayıcılık vurgusu, eğitim engeli olan bireylere ulaşma, özel gereksinimli bireyleri dikkate alma, bireysel farklılıkları dikkate alma ve kültürel farklılıkları dikkate alma özelinde beş farklı kategoride karşımıza çıkmaktadır. Araştırma sonuçları kapsayıcılık bağlamında Cumhuriyet programlarında çeşitli düzenlemelerin yer aldığını ve bu düzenlemelerin tarihsel süreç içerisinde farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, kapsayıcılık özelinde en kapsamlı düzenlemelerin 2015 ve 2017 yıllarında yapıldığı belirlenmiştir. Bununla beraber 1926 dışındaki tüm programların bireysel farklılıklara yer vermesi bu programların ortak özelliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Son olarak 1936 programı eğitim engeli olan öğrencilere dikkat çeken tek program olma özelliği taşımaktadır.

Makale Bilgisi

Anahtar Kelimeler:

Matematik öğretim programları, tarihsel inceleme, kapsayıcılık

Makale Geçmişi:

Geliş: 19 Kasım 2022
Düzeltilme: 3 Nisan 2023
Kabul: 16 Mayıs 2023

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Reflections of Inclusion in Primary School Mathematics Curricula: A Historical Analysis

Abstract

This study aims to comparatively examine the arrangements made in primary school mathematics curricula during the republican period in terms of inclusion. In this study, which is a qualitative research, document analysis method was used, and official curriculum documents were analysed with content analysis technique. The data set of this study consisted of the written texts in the 12 official curricula that were put into practice in the Republican period. Since 1936, all primary school mathematics curriculum has included inclusion with five different components: emphasis on inclusion (every, all, whole), reaching individuals with educational disabilities, taking into account individuals with special needs, taking into account individual differences and taking into account cultural differences. The results of this study revealed that there are various regulations in the republican programs in the context of inclusion and that these regulations differ in the historical process. In addition, it was determined that the most comprehensive regulations regarding inclusion were made in 2015 and 2017. The fact that all programs except 1926 have individual differences appears as a common feature of these programs. Finally, the 1936 program is the only program focused on students with educational disabilities.

Article Info

Keywords: Mathematics curricula, historical review, inclusion

Article History:

Received: 19 November 2022
Revised: 3 April 2023
Accepted: 16 May 2023

Article Type: Research Article

Extended Summary

Introduction

Equality of opportunity in education, which is indispensable for each individual, is an important concept that has many national and international legal regulations. Undoubtedly, we can see the most concrete evidence of these arrangements in the curriculum. One of these proofs is the statement "Every child can learn mathematics" in the 2005 primary school mathematics curriculum. When it comes to examining the inclusiveness of teaching practices, it is important to examine curricula as the primary source. Similarly, some researchers state that mathematics curricula and learning experiences offered to students have an important role in providing active participation in mathematics. As a matter of fact, legislation and policies, which also include curricula, constitute an important part of promoting inclusive education. For this reason, it is a necessity to examine the curricula in order to understand how the concept of inclusion is reflected in the primary school mathematics curricula in a historical context and what inclusion has focused on over the years.

In order to examine what kind of arrangements have been made in the Turkish education system, the primary school mathematics curricula of the Republican period have been discussed in this study. The studies that are based on historical foundations and carried out to understand the ongoing situations from the past to the present give researchers a comprehensive perspective and allow them to evaluate the situation from different perspectives. It will provide an opportunity to determine how inclusivity has found a place for itself in the reforms or revisions that have occurred in the primary school mathematics curriculum in a historical context, and what are the emphases that have been insisted on in the field of inclusivity or that have changed over time. The answers to all these questions are also important in terms of providing a description of the current situation. In line with the reasons stated, this study seeks answers to the following research questions:

- (1) Since the proclamation of the Republic, which components have the primary school mathematics curriculum included inclusion?
- (2) What are the similarities and differences in the emphasis on inclusion in the historical context?

Method

This study is a qualitative research. The document analysis method was used in the research. The data sources for the study consist of the primary school mathematics curriculum implemented in 1990, 1998, 2005, 2013, 2015, 2017 and 2018. In this context, the general explanations, goals, and objectives in the content of the 12 teaching programs of the republican period constitute the data set of this study. Written texts consisting of official teaching documents, which are considered data sets, were analyzed by subjecting them to content analysis.

Results

Since 1936, all primary school mathematics curricula have included inclusion with five different components: Emphasis on inclusion (Every, All, Whole), Reaching Individuals with Educational Disabilities, Taking into Account Individuals with Special Needs, Taking into Account Individual Differences and Taking into Account Cultural Differences. In general, it is emphasized that individual differences should be paid attention to for inclusion in all relevant curricula (except for 1926). Although the category of reaching individuals with educational disabilities is included only in the 1936 program, it is especially recommended to teachers that they reach students who have problems accessing education and teach literacy in this program. In addition, the 2015 and 2017 academic programs are the most comprehensive and deal with different aspects.

It is seen that individual differences have a special place and importance in the primary school mathematics curriculum. Individual differences are consistently highlighted in all programs except 1926. As a matter of fact, the best environment for effective learning is one where active learning takes place, students are motivated, and information is presented with an approach that accepts the differences of each student. For this reason, individual differences between students should be taken into account, and a teaching style should be exhibited in accordance with the interests and needs of each individual. As a matter of fact, it is seen that the primary school mathematics curriculum of the republican period identified inclusion with individual differences. Furthermore, the fact that in the period from 1936 to the 2017 program, expressions such as all, every, and whole were included in the curriculum shows that the curriculum tries to assume a unifying role in the context of inclusion by being careful not to separate any student from another. In addition, it has been revealed that the curricula show sensitivity in reaching individuals with educational disabilities, considering students with special needs, and considering cultural sensitivities. On the other hand, although these issues are raised in the curriculum, that does not mean that they are successfully realized in classroom applications. Because curriculum alone is not enough to integrate all these components into teaching practices. In particular, teachers who are practitioners of teaching should develop awareness about this issue and design their teaching practices in this context. Otherwise, inclusion will remain an emphasis that is only included in the curriculum and cannot find a place in classroom practice.

Giriş

Her bir birey için olmazsa olmaz olan eğitimde fırsat eşitliği, gerek ulusal gerekse uluslararası birçok yasal düzenlemeye sahip olan önemli bir kavramdır. Özellikle “evrensel tasarım” kavramının son yıllarda öğrenme ortamlarına girmesiyle beraber eğitim ortamları ve bunlara yönelik beklentiler de değişmeye başlamıştır (Bauer & Kroeger, 2004). Öğrenen açısından ele alındığında, her bireyin özel olduğu ve bireylerin çeşitli farklılıkları ile öğrenme ortamlarının birer parçası olduğu, bu beklentilerde göz ardı edilmemesi gereken bir durumdur. Bu nedenle öğrenme ve öğretimin gerçekleştiği ortamların farklılıkları tanıyan, birleştirici bir rol üstlenmesi beklenmektedir. Bu kapsamda, bireysel farklılıklar özelinde öğrencilerin her birinin aynı ortamda eğitim alması gerektiğinin yanı sıra bu eğitim ortamlarının öğrencilerin tamamı için ulaşılabilir ve uygun bir forma dönüştürülmesi gerektiğini vurgulayan kapsayıcı eğitim anlayışı ortaya çıkmaktadır (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2005). Dreyer’e (2017) göre kapsayıcı eğitim; eğitim anlayışındaki yeni yönelimler, öğretim uygulamalarındaki daha iyiye ulaşma arayışı ve eğitimde eşitlik olgusuna odaklanması ile birlikte önem kazanmıştır.

Geçmişte, bir engel sahibi ya da özel gereksinimli öğrencilerin, herhangi bir engeli bulunmayan öğrencilerle bir arada eğitim görmesi (Wehman, 2013) şeklinde algılanan kapsayıcı eğitimin, yıllar içerisinde kapsamının daha da genişlediği dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda eşit ve nitelikli eğitim alma noktasında sorun yaşayan bütün gruplara odaklanmayı ifade eden kapsayıcı eğitim (UNESCO, 2001), çeşitliliğe değer vererek cinsiyet, etnik yapı, kültürel ve toplumsal farklılıklar, sosyal sınıf, sığınmacılar, göçmenler ve mülteciler, sağlık, sosyal katılım ve başarı gibi çeşitli nedenlerle hiç kimsenin eğitim süreçlerinden dışlanmaması gerektiğine vurgu yaparak herkesin sistem tarafından kucaklanmasını savunmaktadır (UNESCO, 2009, Ouane, 2008; Çelik, 2017). Bu da kapsayıcı eğitim sürecinin her türlü ayrımcılıktan uzak, hem sosyal hem de akademik bir kapsayıcılığı içermesi anlamı taşımaktadır (Cologon, 2014). Bu açıdan UNESCO’nun (2017, s.12) kapsayıcılık anlayışındaki “Her öğrenci eşit derecede önemlidir” vurgusu, sosyal kapsayıcılığa işaret ederken; 2005 ilköğretim matematik öğretimi programının “Her çocuk matematiği öğrenebilir” yaklaşımı (MEB, 2005, s.7) ise daha çok akademik kapsayıcılığa işaret etmektedir. Bu yönüyle de özellikle matematik eğitiminin, her öğrencinin öğretim sürecine katılımını ve ayrıca matematiğe erişimini destekleme çabası içerisinde olduğu görülmektedir. Ayrıca topluma katılımı sağlamak için matematik bilmenin bir insan hakkı olması, herkes için matematiğe erişim ve kapsayıcılık çabasına yönelik önemli bir motivasyon kaynağıdır (D’Ambrosio, 2010). Bu nedenle matematik eğitimindeki kapsayıcılık özel bir öneme sahip olmakla birlikte üzerinde özellikle durulmaktadır. Ayrıca Roos’un (2015) vurguladığı gibi matematik eğitiminde kapsayıcılık, matematik uygulamalarına katılmayı odağına alan sosyal bir süreçtir. Bu süreçte de tüm öğrencilerin doğasında var olan çeşitliliğin kabul edilmesi, kapsayıcı matematik eğitiminin önemli bir yönünü oluşturmaktadır (Faragher vd., 2016).

Kapsayıcılık, genellikle ideolojik bir duruşu tanımlamak için kullanılmakla birlikte (Roos, 2019) zengin bir matematik öğretim programına erişim, kapsayıcı eğitim uygulamalarının merkezinde yer alır (Faragher, vd., 2016). Bu nedenle kapsayıcılık kavramına araştırmalarda ve öğretim programlarında sıklıkla yer verilmekte (Askew, 2015; Solomon, 2009) ve öğretim uygulamalarının buna göre şekillenmesi beklenmektedir. Nitekim kapsayıcılığın sınıflarda bir araç olarak kullanılması, sürecin parçası olan tüm öğrenenleri destekleyerek çeşitlilikle baş etmenin bir yolu olarak görülmektedir (Booth, Nes ve Strømstad, 2004). Bu kapsamda özellikle öğretim programlarının yeniden gözden geçirilmesi ve öğrenme topluluğu oluşturma çabaları, matematik eğitiminde kapsayıcılığı benimsemek için çeşitliliğe değer veren ideolojik bir bakış açısı değişikliğinin arandığını göstermektedir (Askew, 2015). Bu değişimlerin en somut örnekleri öğretim programlarında yer almaktadır.

Hiebert ve Grouws (2007) matematiğe aktif katılım sağlamada matematik öğretim programlarının ve öğrencilere sunulan öğrenme yaşantılarının önemli bir rolünün olduğunu dile getirmektedir. Matematik sınıfında eşitlik, tüm öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirmek için eşit fırsatlara sahip olduğu adil bir sınıf ortamı oluşturarak öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak anlamına gelmektedir (Bartell & Meyer, 2008). Nitekim içerisinde öğretim programlarını da barındıran mevzuat ve politikalar kapsayıcı eğitimi teşvik etmenin önemli bir parçasını oluşturmaktadır (Kuyini vd., 2016). Bu teşviklerin artmasıyla, tüm öğrencilerin sürecin aktif bir parçası olarak zengin bir matematik eğitimine dâhil olması ve öğrenciler arasındaki öğrenme farklarının dengelenmesi sağlanabilir. Bu nedenle geçmişten günümüze ilköğretim matematik öğretim programlarındaki kapsayıcılık anlayışının tarihsel bağlamda öğretim programlarına yansımalarının nasıl olduğunu ve kapsayıcılığa ilişkin seneler özelinde nelere odaklanıldığını anlamak için öğretim programlarının incelenmesi bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Özellikle son 30 yılda gerçekleştirilen kapsayıcı eğitim araştırmalarının “tüm öğrencilerin değerli üyeler olduğu kapsayıcı okul topluluklarını oluşturmak için tüm okulun yeniden yapılandırılmasına” ve “farklılıkları ne olursa olsun tüm çocukların katılımını ve başarısını teşvik etmek için yeni eğitim düzenlemeleri tasarlamaya” doğru evrildiği görülmektedir (McDonnell & Hunt, 2014, s. 156). Kapsayıcılığa yönelik matematik öğretim programlarında geçmişten günümüze gerçekleştirilen düzenlemelerin bilinmesi bu konu üzerindeki odağın daha geniş bir mercekten incelenmesine imkân tanıyacaktır. Nitekim tarihsel temellere dayalı olarak geçmişten günümüze süregelen durumları anlamaya yönelik gerçekleştirilen incelemeler, araştırmacılara kapsamlı bir bakış açısı kazandırmaya ve durumun farklı açılardan

değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır (Lambdin & Walcott, 2007). Özellikle alanyazın incelendiğinde Türkiye’de ilkökul matematik dersi öğretim programlarının kapsayıcılık açısından ele alındığı bir çalışmaya rastlanmaması alanyazının bu konudaki mevcut boşluğa işaret etmektedir. Matematik dersi öğretim programlarının kapsayıcılık açısından incelenmesinin genel olarak öğretim programları temelinde eğitim sistemlerinde gerçekleştirilen düzenlemelerin ve uygulamaya yönelik faaliyetlerin niteliği hakkında fikir vereceği düşünülmektedir. Özellikle tarihsel bağlamda ilkökul matematik öğretim programlarında meydana gelen reform ya da revizyonlarda kapsayıcılığın kendisine nasıl bir yer bulduğu, kapsayıcılık özelinde üzerinde ısrarcı olunan ya da zamanla değişikliğe uğrayan vurgularının neler olduğunu tespit etme imkânı sağlayacaktır. Tüm bu sorulara verilecek cevaplar, aynı zamanda mevcut durumun bir betimlemesini ortaya koyma adına da önem taşımaktadır. Bu nedenle araştırmada Cumhuriyetin ilanından günümüze ilkökul matematik dersi öğretim programlarının kapsayıcılık açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

- Cumhuriyetin ilanından günümüze ilkökul matematik dersi öğretim programları kapsayıcılığa hangi bileşenler özelinde yer vermektedir?
- Tarihsel bağlamda kapsayıcılık vurgusundaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Cumhuriyet’in ilanından günümüze ilkökul matematik dersi öğretim programlarının kapsayıcılık açısından incelenmesini amaçlayan bu çalışma nitel bir araştırmadır. Araştırmada doküman analizi yöntemi (Patton, 2014) kullanılmıştır. Basılı ya da dijital materyallerdeki verilerin anlaşılması ve/veya anlamlandırılması için sistematik bir inceleme ve yorumlama gerektiren doküman analizi tekniğinde, karşılaştırmalı bir inceleme amaçlandığı taktirde, bu inceleme değişim ve gelişmeleri gözlemlene fırsatı sağlamaktadır (Bowen, 2009). Bu araştırmada da 1926’dan 2018’e resmi öğretim programlarının oluşturduğu yazılı dokümanlar derinlemesine incelenmiş ve karşılaştırmalı analizler gerçekleştirilmiştir. Bu incelemeler ile Cumhuriyetin ilanından günümüze ilkökul matematik öğretim programlarında kapsayıcılık özelinde ne gibi düzenlemeler yapıldığı ve bu düzenlemelerin tarihsel süreç içinde nasıl bir değişim ve gelişim sergilediği saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Bu araştırma için Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu’ndan etik onay alınmıştır (Tarih: 13.09.2022, Sayı: 231639).

Araştırmanın Verileri ve Analiz Süreci

Araştırmanın verilerini cumhuriyetin ilanından günümüze kadar 1926, 1936, 1948, 1968, 1983, 1990, 1998, 2005, 2013, 2015, 2017 ve 2018 yıllarında uygulamaya konulan ilkökul matematik dersi öğretim programların yazılı dokümanları oluşturmaktadır. Araştırma verilerine Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın internet sayfasından ve arşiv kayıtlarından ulaşılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın dokümanlarını oluşturan 12 öğretim programının içeriğinde yer alan genel açıklamalar, hedefler ve amaçlar bu çalışmanın veri setini oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında öğretim programlarından elde edilen veri seti içerik analizine tabii tutularak çözümlenmiştir. İçerik analizi sürecinde Strauss ve Corbin (1990) tarafından tanımlanan açık ve eksen kodlama aşamaları sırasıyla izlenmiştir. Açık kodlama sürecinde ilk olarak yazılı doküman olarak nitelendirilen öğretim programları satır satır incelenerek ilgili ifadeler isimlendirilmiş ve kodlar oluşturulmuştur. Bu süreçte kelime grupları analiz birimi olarak ele alınmıştır. Daha sonra benzer anlamlar taşıyan ya da benzer amaçlara hizmet eden kodlar bir araya getirilerek eksen kodlama yapılmıştır. Bu süreçte bir önceki aşamada ortaya çıkarılan kodlar defalarca okunarak ve ilgili alanyazın dikkate alınarak bir araya getirilmiş, aralarında ilişkilendirmeler yapılarak benzer olanlar gruplanmaya çalışılmış ve kategoriler oluşturulmuştur.

Veri Analizine İlişkin Geçerlilik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerlilik ve güvenirlilik kapsamında birtakım çalışmalar yürütülmüştür. Bu kapsamda araştırma verileri, analiz süreci, bulgular ve bulguların işaret ettiği sonuç ve çıkarımlara ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Bununla beraber araştırmada ortaya çıkan sonuçları ve bu kapsamda yapılan çıkarımları açık hale getirebilmek için bulgular alıntılarla birlikte sunulmuştur. Araştırmanın güvenirliliğini sağlamak amacıyla veri analizi sürecinde kodlayıcı güvenirliliğinden yararlanılmıştır. Bu süreçte araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından her bir doküman ayrı ayrı incelenerek kod ve kategoriler oluşturulmuştur. Daha sonra araştırmacı ve alan uzmanı bir araya gelerek, kodlamalar karşılaştırılmış ve gerekli teyitleşme işlemleri yapılarak tüm kod ve kategoriler üzerinde yüzde yüz bir uzlaşma sağlanmıştır. İlgili kategori ve/veya koda yer vermeyen öğretim programları da bu uzlaşma sürecinde teyit edilmiştir. Ayrıca ortaya çıkan kodların her birine ait örnek ifadeler bulgular kısmında yer verilmiştir.

Bulgular

Bulgular başlığı altında ilk olarak analizler sonucu ortaya çıkan kapsayıcılık kategorilerine ve bu kategorilerin hangi öğretim programlarında yer aldığını gösteren var yok analizlerine yer verilecektir. Daha sonra ayrı başlıklar altında her bir kategoride yer alan kodların cumhuriyetin ilanından günümüze kadar olan öğretim programlarının hangilerinde yer aldığına ilişkin bulgular paylaşılacaktır.

Kapsayıcılık Kategorileri ve Programlara İlişkin Dağılımları

Cumhuriyetin ilanından günümüze öğretim programlarında yer alan kapsayıcılığın farklı kategorilerde ele alındığı karşımıza çıkmaktadır. Bu kapsamda ortaya çıkan kategoriler ve yıllara göre analizleri Tablo 1’de paylaşılmaktadır.

Tablo 1. Cumhuriyetin ilanından günümüze ilkökul matematik öğretim programlarına kapsayıcılığın yansımaları

Kategori	1926	1936	1948	1968	1983	1990	1998	2005	2013	2015	2017	2018
Kapsayıcılık Vurgusu (Her, Tüm, Bütün)	-	+	-	+	+	-	-	+	-	+	+	-
Eğitim Engeli Olan Bireylere Ulaşma	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Özel Gereksinimli Bireyleri Dikkate Alma	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Kültürel Farklılıkları Dikkate Alma	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+

Tablo 1 incelendiğinde 1936’dan günümüze kadar tüm ilkökul matematik öğretim programlarında kapsayıcılığa ilişkin yapılan düzenlemelerin beş farklı kategoride toplandığı ve bu düzenlemelerin seneler özelinde farklılık gösterdiği söylenebilir. Kapsayıcılık özelinde 1926 dışındaki tüm programların bireysel farklılıklara istisnasız olarak yer vermesi tarihsel bağlamda gerçekleştirilen düzenlemelerin ortak bir vizyonu olarak bireysel farklılıklara dikkat edildiğini göstermektedir. Bununla beraber eğitim engeli olan bireylere ulaşma kategorisi sadece 1936 programında yer almakla birlikte bu programın kapsayıcılığın sınırlarını okul dışına doğru genişlettiği söylenebilir. Özel gereksinimli bireylere ilişkin düzenlemelerin ilk olarak 2013 programında yer aldığı ve bu konudaki istikrarın 2015 ve 2017 öğretim programlarında da görüldüğü karşımıza çıkmaktadır. Fakat son ve en güncel program olan 2018 öğretim programında özel gereksinimli öğrencilere yönelik herhangi bir ifadenin yer almadığı ortaya çıkmıştır. Kültürel farklılıkların dikkate alınması ise ilk olarak 2013 öğretim programında gündeme gelmekle birlikte sonraki tüm programlarda istisnasız yer aldığı görülmektedir. Tüm bunlarla beraber 1936, 1968, 1983, 2005, 2015 ve 2017 öğretim programlarının kapsayıcılık özelinde her bir öğrenci, tüm öğrencilerin, bütün öğrencilerin gibi ifadelerle öğrencileri çeşitli farklılıklarına göre ayırtmadan ele alma çabası sergilediği söylenebilir. Son olarak 2013 öğretim programının yürürlüğe girmesine kadarki sürece kadar 1936 öğretim programının diğer programlara göre daha fazla çeşitlilikte kapsayıcı eğitime vurgu yaptığı ve her bir öğrenciyi dikkate alma çabası gösterdiği gözlenmektedir. Bununla beraber 2013 öğretim programı ile özellikle kültürel farklılıklar ve özel gereksinimli bireylerin de bu özelde dikkate alınmaya başlandığı karşımıza çıkmaktadır. Bu özelliklerin yer almaya devam ettiği 2015 ve 2017 programlarının diğer programlara göre en fazla çeşitlilikte kapsayıcılığa yer verdiği bir diğer araştırma bulgusu olarak nitelendirilmektedir.

Her bir kategorinin hangi kodlarla karşımıza çıktığı ve cumhuriyetin ilanından günümüze kadar olan öğretim programlarında yaşanan düzenlemelere nasıl yansıtıldığı her bir kategori özelinde ayrı başlıklar altında aşağıda ele alınmaktadır.

Programlardaki Kapsayıcılık Vurgusu (her, tüm, bütün) Kategorisine ait Bulgular

Öğretim programlarında ortaya çıkan kategorilerden biri genel anlamdaki kapsayıcılık vurgusudur. Tablo 2’de kapsayıcılık vurgusu (Her, Tüm, Bütün) kategorisi altında yer alan kodların tarihsel incelemelerine ilişkin bulgular paylaşılmaktadır.

Tablo 2 incelendiğinde 1936, 1968, 1983, 2005, 2015 ve 2017 öğretim programlarının genel açıklamalar, hedefler ve/veya amaçlar kısmında öğrencilerin her birini uygulamanın birer parçası haline getirmeye çalışarak kapsayıcılığı sağlamaya çalıştıkları söylenebilir. Bu amaç doğrultusunda 1936 öğretim programı ile benzer bir ifadeye yer veren 1968 öğretim programı “*Öğretmen her öğrencinin bir üretici olarak günlük yaşayışını incelemeli; hesabını bilen bir alıcı, malını iyi kullanan yurttaş olarak yetişmeleri için onlara rehberlik etmelidir.*” (s.3) ifadesi ile öğrencileri hayata hazırlamayı öğretmenin bir sorumluluğu olarak ele aldığını göstermektedir. Bu ifadeyle öğretim programlarının daha çok genel hedefler özelinde kapsayıcılığa yer verdikleri söylenebilir.

Tablo 2. Her, tüm, bütün kapsayıcılık vurgusu kategorisine ait kodlar ve yıllara göre dağılımı

Kod	1926	1936	1948	1968	1983	1990	1998	2005	2013	2015	2017	2018
Tüm Öğrencilerin Etkinliklere Katılımını Sağlama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-
Öğrenme Ortamını Tüm Öğrenciler İçin Düzenleme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-
Bütün Öğrencileri Problem Üzerinde Düşündürme	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	+	-
Her Bir Öğrenciyi Hayata Hazırlama	-	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-
“Her Çocuk Matematiği Öğrenebilir” Anlayışına Yer Verme	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-

Sınıf ve öğretim uygulamaları odaklı kapsayıcılığın ilk olarak 1968 öğretim programı ile karşımıza çıktığı ve farklı vurgularla öğretim programlarına yansıtıldığı söylenebilir. Bu açıdan ele alındığında 1968 ve 2017 öğretim programları ile paralel bir vurguyu ele alan 1983 programında “*Öğretmen, problemin çözülmesi için hangi yollardan gidilmesi gerektiğini çocuklara buldurmalı, bütün öğrencileri bunun üzerinde düşündürmeli, ve onların kendi kendine bulacakları orijinal yolların değerini takdir etmelidir.*” (s.19) ifadesi ile bütün öğrencileri problem üzerinde düşündürme amacı güdülmektedir. Bu ifadeden de anlaşılacağı üzere bütün öğrencileri öğretim sürecine katma ve her birinin çalışmasını takdir etme özellikle vurgulanmaktadır. 2015 programında da ifade edilmekle birlikte ilk olarak 2005 öğretim programında yer alan “*Her çocuk matematiği öğrenebilir.*” (s.7) ilkesi söz konusu öğretim programlarının matematik öğretiminde birleştirici bir rol üstlendiğini karşımıza çıkarmaktadır. Son olarak 2017 öğretim programında yer alan “*Adalet ve paylaşım: Bu değerlerin kazandırılması için öğrenme-öğretme sürecinde tüm öğrencilerin etkinliklere katılımının sağlanmasına önem verilmelidir. Özellikle problem çözme ve kurma gibi sınıf içi etkin katılımı gerektiren durumlarda buna özen gösterilmesi önemlidir.*” (s.9) ifade ile tüm öğrencilerin etkinliklere katılım sağlanmasına özen gösterilmesi ifade edilmektedir. Bu programda “tüm öğrenciler” ifadesi ile kapsayıcılık üzerinde durulduğu ve öğretim uygulamalarına katılımda adalet anlayışını ön plan çıkarmaya çalışıldığı söylenebilir.

Programlardaki Eğitim Engeli olan Bireylere Ulaşma Kategorisine ait Bulgular

Öğretim programlarında ortaya çıkan kategorilerden bir diğeri eğitim engeli olan bireylere ulaşılması gerektiğidir. Tablo 3’te eğitim engeli olan bireylere ulaşma kategorisi altında yer alan kodların tarihsel incelemelerine ilişkin bulgular paylaşılmaktadır.

Tablo 3. Eğitim engeli olan bireylere ulaşma kategorisine ait kodlar ve yıllara göre dağılımı

Kod	1926	1936	1948	1968	1983	1990	1998	2005	2013	2015	2017	2018
Okumamış Yurttaşlar İçin Okuma Yazma Derslerini Açma	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Öğretmenin Çocuğunu Okula Göndermeyen Veliyi İkna Etmesi	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Daha Çok Çocuğa Ulaşma	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Tablo 3 incelendiğinde 1936 öğretim programının eğitim engeli olan bireylere ulaşmayı gündemine alan tek program olma özelliği taşıdığı görülmektedir. Bu programın:

- “... ilkokul öğretmeni kendine düşen görevi yapmalı, bulunduğu yerde okumamış, yetişmemiş yurttaş bırakmamayı kendine iş edinmelidir. Okul binasında yer bulunduğu halde okulun bulunduğu yerde okumamış, yetişmemiş çocuk kalması okul öğretmeninine ödevine karşı ilgisiz kaldığını gösterir. ... okul öğretmeninine halk ile çocuk velileriyle temas ederek çocuklarını okula göndermeye kendilerini ikna etmenin tesiri vardır.” (s.6) ifadesi ile öğretmene çocuğunu okula göndermeyen veliyi ikna etme sorumluluğu yüklediği,
- “... her gün daha çok çocuk ve yurttaş okuyup yetiştirecek bir program güdülecektir.” (s.6) ifadesi ile daha çok çocuğa ulaşma gayesi taşıdığı ve
- “... okul öğretmeni, bulunduğu yerde okumamış, yetişmemiş yurttaşlar için dersler açarak bunlara okuma, yazma ve zaruri bilgiler öğretmeyi de bir meslek ve yurt borcu bilmelidir.” (s.6) ifadesi ile çevresindeki okumamış yurttaşlar için okuma yazma öğretmeyi bir vatandaşlık ve meslek görevi olarak öğretmene yüklediği söylenebilir.

1936 programında yer alan tüm bu ifadelerle bir şekilde eğitim hakkı elde edememiş bireylere ulaşarak onları da eğitim-öğretimin bir parçası haline getirme veya okuryazar kimliğini oluşturma çabasının bulunduğu görülmektedir.

Programlardaki Özel Gereksinimli Bireyleri Dikkate Alma Kategorisine ait Bulgular

Öğretim programlarında ortaya çıkan kategorilerden biri de özel gereksinimli bireyleri dikkate alma olarak karşımıza çıkmaktadır. Tablo 4'te özel gereksinimli bireyleri dikkate alma kategorisi altında yer alan kodların tarihsel incelemelerine ilişkin bulgular paylaşılmaktadır.

Tablo 4. Özel gereksinimli bireyleri dikkate alma kategorisine ait kodlar ve yıllara göre dağılımı

Kod	1926	1936	1948	1968	1983	1990	1998	2005	2013	2015	2017	2018
Özel Eğitime İhtiyacı Olan Öğrenciler İçin BEP Hazırlama	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-
Özel Eğitim İhtiyacı Olan Öğrenciler İçin RAM İle İletişim Kurma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-
Özel Gereksinimli Öğrencileri Öğretim Uygulamasında Dikkate Alma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-

Tablo 4 incelendiğinde kapsayıcı eğitimin önemli bir parçası olan özel gereksinimli öğrencilere ilişkin vurgunun ilk olarak 2013 öğretim programında yer aldığı ve bununla beraber 2015 ve 2017 öğretim programlarında da bu hususa dikkat edildiği görülmektedir. 2013 öğretim programında yer alan “Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için; özellikleri, eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda sorumlu olduğu eğitim programı temel alınarak “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)” hazırlanmalı ve uygulanmalıdır. BEP’de yer alan kazanımlar belirlenirken bireylerin akademik, zihinsel, sosyal, bedensel özellikleri ile bireysel farklılıkları dikkate alınarak gerekli uygulamalar yapılmalı, başarının değerlendirilmesinde bireylerin BEP’i dikkate alınmalıdır.” (s.XIV) ifadesi ile bu öğrencileri eğitim uygulamalarına dâhil edecek şekilde bireyselleştirilmiş eğitim programının oluşturulması gerektiği üzerinde durulduğu görülmektedir. Bununla beraber 2015 öğretim programında “Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin özellikleri, eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda Rehberlik Araştırma Merkezi’ndeki uzmanlarla iletişime geçilmelidir.” (s.15) ifadesi ile öğretmenlerin RAM ile iletişime geçerek bu öğrencilerin özellikleri kapsamında profesyonel bir destek alması gerektiği vurgulanmaktadır. Son olarak 2017 öğretim programı “Öğretim programı uygulanırken bireysel farklılıklar, bütün öğrenciler için olduğu kadar özel gereksinimli öğrenciler için de üzerinde hassasiyetle durulması gereken konulardan biridir. Bu nedenle öğretim programı uygulanırken özel gereksinimi olan öğrenciler için gereken esneklik gösterilmeli; öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda etkinlikler hazırlanmalı ve planlamalar yapılmalıdır.” (s.12) ifadesi ile bu öğrencilerinin öğretim uygulamalarında dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Söz konusu her bir programın öğretim uygulamalarının özel gereksinimli öğrencileri de kapsayacak nitelikte hazırlanması gerektiğine vurgu yaparak bu öğrencileri öğrenme sürecinden ayırıştıran değil aksine birleştirmeye çalışan bir misyon üstlendiği söylenebilir.

Programlardaki Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma Kategorisine ait Bulgular

Öğretim programlarında ortaya çıkan kategorilerden biri de bireysel farklılıklardır. Tablo 5’te bireysel farklılıkları dikkate alma kategorisi altında yer alan kodların tarihsel incelemelerine ilişkin bulgular paylaşılmaktadır.

Tablo 5. Bireysel farklılıkları dikkate alma kategorisine ait kodlar ve yıllara göre dağılımı

Kod	1926	1936	1948	1968	1983	1990	1998	2005	2013	2015	2017	2018
Çabuk Öğrenen ya da Geç-Güç Öğrenen Öğrencileri Dikkate Alma	-	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-
Öğrenme Yollarındaki Farklılıklara Dikkat Etme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+
Farklı Motivasyonları Dikkate Alma	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-
Öğrencilerin Yeteneklerini Dikkate Alma	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
Farklılıklara Saygı Duyuma ve Zenginlik Olarak Görme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-
Genel Olarak Bireysel Farklılıkların Dikkate Alınması	-	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+

Tablo 5 incelendiğinde 1926 dışındaki tüm öğretim programlarında kapsayıcılık özelinde bireysel farklılıklara yer verildiği görülmektedir. Ayrıca bireysel farklılıklar kategorisi altındaki kod çeşitliliğinin diğer kategorilere göre daha fazla olduğu söylenebilir. Genel olarak öğretim programlarının aynı ya da farklı kodlarla bireysel farklılıkları görünür hale getirdiği ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda genel olarak bireysel farklılıkların dikkate alınması kodu 1926,1936 ve 1983 programları dışında diğer tüm programlarda yer almaktadır. Örneğin; 2017 programında yer alan

“İyi bir eğitimin yolu bireysel farklılıkları dikkate almaktan geçmektedir. Öğrencilerin öğrenmeye karşı doğal yetenek, ilgi, eğilim, isteklerinin yanı sıra ailedeki yetiştirme süreçleri, ekonomik durumları, etnik kökenleri, cinsiyetleri ve benzeri birçok durumları farklılık gösterebilmektedir. Bu farklılıkların doğuştan mı getirildiği yoksa sonradan mı kazanıldığı önemli değildir. Önemli olan nokta, bu farklılıklar dikkate alınmadan yapılacak eğitimin beklenen sonucu getirmeyeceğidir.” (s.6) ifadesi ile öğrencilerin sahip olduğu farklı özellikleri dikkate alarak yapılacak eğitimin hedefe odaklı ve iyi bir eğitim olma özelliği taşıdığı vurgulanmaktadır.

Programlarda en çok yer alan bir diğer kod çabuk ya da geç-güç öğrenen öğrencilerin dikkate alınmasıdır. 1936 ile 1998 öğretim programları dâhil bu süreçteki tüm programların ortak vurgusu olarak “Öğrencilerden tez öğrenenlerle geç ve güç öğrenenler arasındaki farklılıkları göz önünde tutarak her birinin kendi kabiliyet ve istidadı oranında gelişmesini sağlamak ve öğretimi buna göre ayarlamak.” (MEB 1968, s.23) ifadesi karşımıza çıkmaktadır. Bu ifadeyle farklı öğrenme hızlarına sahip olan öğrencilerin göz önüne alınarak gelişim fırsatlarının oluşturulması ve öğretim buna göre ayarlanması gerektiğine işaret ettiği görülmektedir. Öte yandan bu kod 2015, 2017 ve 2018 öğretim programlarında yer almazken bunun yerine öğrenme yollarındaki farklılıklara dikkat edilmesi gerektiği bu üç programda gündeme getirilmektedir. 2015 programında geçen “Öğrencilerin öğrenme yolları farklılık gösterir. Bu nedenle matematik öğretim çalışmalarında öğrencilerin öğrenme stilleri ve stratejilerini öne çıkaran uygulamalara öncelik verilmelidir.” (s.15) ifadesi ile öğretimde öğrencilerin öğrenme stilleri ve stratejilerinin göz önüne alınması gerektiğine açıktan bir vurgu yapılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin yeteneklerinin de dikkate alınması gerektiği 1936, 1948 ve 1968 programlarında ortak bir kod olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kapsamda 1948 öğretim programı “Öğretmen, sınıftaki öğrencilerin kabiliyetleri bakımından birbirlerinden farklı olduklarını kavrayacak; sınıf ve okul içindeki çalışmaları, her kabiliyetteki öğrenciye, kendi kapasitesi içinde, başarı zevkini tattırarak ve ona gelişme ve olgunlaşma imkanları sağlayacak şekilde planlayacaktır.” (s.12) ifadesi ile bu bulguya yer vermekte ve öğrencilerin yeteneklerine göre öğretimin düzenlenmesini istemektedir.

Bireysel farklılıklar kategorisi altında farklılıklara saygı duyma ve farklılıkları zenginlik olarak görme kodunun sadece 2017 öğretim programının gündeminde yer aldığı görülmektedir. Bu kapsamda programda “Farklılıklara saygı gösterilmesine, farklılıkların zenginlik olarak algılanmasına, düşüncelerin daha rahat paylaşılmasına ve nihayetinde yeni fikirlerin oluşmasına ortam hazırlar. Bu bağlamda öğretim programları; bireyi topluma, toplumu da bireye feda etmeyen, kişi hak ve hürriyetine saygılı, uzlaşmacı bireyler yetiştirmek üzerine temellendirilmiştir.”(s.4) ifadesiyle kapsayıcılığın eğitim ortamındaki rolüyle birlikte toplumdaki rolünün de vurgulandığı görülmektedir. Tüm bu bulgulardan öğretim programlarının kapsayıcılık özelinde bireysel farklılıklara öğretimsel boyutunun yanı sıra toplumsal boyutuyla da yer verdiği söylenebilir.

Son olarak bireysel farklılıklar özelinde sadece bilişsel özelliklerin (çabuk ya da geç-güç öğrenen, farklı stil ve stratejilerle öğrenen ya da farklı yetenekler özelinde öğrenen) ele alınmadığı bununla beraber duyuşsal olarak da öğretim programlarında kapsayıcılığın yer aldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda sadece 2005 programında yer alsa da “Öte yandan bütün öğrenciler aynı biçimde motive edilemezler. Bazı öğrenciler başarı ile motive olurken bazıları oyun, bulmaca, ilginç problemler vb. etkinliklere daha çok ilgi duyabilir. Kimi öğrenciler ise öğrendiklerini uygulama sansı yakaladığı zaman derse daha çok ilgi duyar. Sonuç olarak öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak matematiği öğrenmeye yönelik motivasyonlarının geliştirilmesine önem verilmelidir.” (s.19) ifadesi ile duyuşsal farklılıkların da ele alınması gerektiğine ilişkin vurgunun olduğu görülmektedir.

Programlardaki Kültürel Farklılıkları Dikkate Alma Kategorisine ait Bulgular

Öğretim programlarında ortaya çıkan kategorilerden sonuncusu ise kültürel farklılıkların dikkate alınmasıdır. Tablo 6’da kültürel farklılıkları dikkate alma kategorisi altında yer alan kodların tarihsel incelemelerine ilişkin bulgular paylaşılmaktadır.

Tablo 6. Kültürel farklılıkları dikkate alma kategorisine ait kodlar ve yıllara göre dağılımı

Kod	1926	1936	1948	1968	1983	1990	1998	2005	2013	2015	2017	2018
Kültürel Farklılıkları Dikkate Alma	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+
Farklı Kültürlerin Farkında Olma ve Saygı Duyma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-

Tablo 6 incelendiğinde kültürel farklılıkları dikkate almanın ilk olarak 2013 ilköğretim matematik öğretim programı ile gündeme geldiği bulgusuna ulaşılmıştır. 2013 öğretim programından sonraki her bir güncelleme ve program değişikliğinde (2015, 2017, 2018) kültürel farklılıkları dikkate alma kodundan istikrarlı olarak bahsedildiği görülmektedir. Bu kapsamda 2015 öğretim programındaki “Öğrenciler arasındaki ve kültürel farklılıklar dikkate alınmalı” (s.15) gibi genel bir ifadeyle ve 2018 programındaki “...Kalıtsal, çevresel ve kültürel faktörlerden

kaynaklanan bireysel farklılıklar ilgi, ihtiyaç ve yönelme açısından da kendini belli eder...Bireyler hem başkalarından farklılık gösterir hem de kendi içindeki özellikleri ile farklıdır.” (s.8) gibi ayrıntılı ifadelerle kültürel farklılıkların öğretimde ele alınmasının üzerinde durulduğu görülmektedir. Bununla beraber sadece 2017 öğretim programında Millî Eğitim Bakanlığının “kendisine, toplumuna ve farklı kültürlerle karşı yüksek düzeyde farkındalıkla saygı duymayı başarabilen, hayata hazır, mutlu ve sağlıklı bireyler olarak yetişmelerini sağlamak” (s.6) ifadesine eğitim politikaları ve öncelikleri kapsamında yer verildiği ulaşılan bir diğer bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada Cumhuriyetten günümüze ilkökuller matematik öğretim programlarında kapsayıcılığa ilişkin yapılan vurgu incelenmiş ve tarihsel bağlamda ele alınmıştır. Bu kapsamda ilkökuller matematik öğretim programları incelendiğinde 1936’dan günümüze kadar tüm ilkökuller matematik öğretim programlarında kapsayıcılığa farklı bileşenler ile farklı yoğunluklarda yer verildiği ortaya çıkmıştır. Kapsayıcılığa ilişkin vurgular; her, tüm, bütün gibi genel kapsayıcılık vurgusu, eğitim engeli olan bireylere ulaşma, özel gereksinimli bireyleri dikkate alma, bireysel farklılıkları dikkate alma ve kültürel farklılıkları dikkate alma özelinde beş farklı kategoride karşımıza çıkmaktadır. Öte yandan 1926 öğretim programında kapsayıcılığın izlerine rastlanılmaması bu programın kapsayıcı nitelikte olmadığı anlamı taşımamaktadır. Çünkü Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkiye’de kapsayıcılık adına çeşitli reform ve politika girişimlerinde bulunduğu görülmektedir. Bu girişimlerden biri olan 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile farklı insan tipi yetiştiren eğitim sistemleri birleştirilerek eğitim-öğretimin ulusal, laik, bilimsel, uygulamaya dayalı ve karma yapısının temelleri atılmıştır (Erdem, 2011). Böylelikle yeni ilkökuller programının kabulüyle de kadınlar ve erkekler için eğitim-öğretimde fırsat eşitliği ve karma öğretim, dönemin belirleyici girişimleri arasında yer almıştır (Türk, 1999). Nitekim karma eğitim ile eğitim sisteminin birleştiriciliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bu nedenle her ne kadar öğretim programlarında açıktan bir vurgu olmasa da tüm öğretim programlarının örtük olarak bu temeller üzerine inşa edildiği söylenebilir. Öte yandan kapsayıcılığı sağlayan durumların çeşitlendirilmesi öğretim programlarının bu kapsamdaki farkındalığına ve zenginliğine işaret etmektedir.

1936, 1968, 1983, 2005, 2015 ve 2017 ilköğretim matematik öğretim programlarının kapsayıcılığı her bir öğrencinin, tüm öğrencilerin, bütün öğrencilerin gibi ifadelerle öğrencileri çeşitli farklılıklarına göre ele alma çabası sergilediği dikkat çekmektedir. Öğretim programlarında yer alan “Bütün öğrencileri problem üzerinde düşündürme”, “Tüm öğrencilerin etkinliklere katılımını sağlama” ve “Öğrenme ortamını tüm öğrenciler için düzenleme” vb. gibi ifadeler ile tüm öğrencilerin öğretim sürecine düşünsel olarak katılımını destekleyen düzenlemelerin yer aldığı ortaya çıkmaktadır. Bununla beraber 1936 ve 1968 programlarının her bir öğrenciyi hayata hazırlama gayesi taşıdığı da görülmektedir. Bu programlar, her bir öğrencinin günlük yaşamında ihtiyaç duyabileceği matematik bilgisinin onlara kazandırılması gerekliliğine işaret etmektedir. Dolayısıyla programlarda yer alan her bir öğrenciyi ulaşma çabasının altında onları hayata hazırlama amacının yattığı söylenebilir. Ayrıca programların öğrenciler arasındaki farklılıkları bir ayırıştırma unsuru olarak görmeden öğretim uygulamalarında her bir bireyi birleştirmeye ve de kapsama çalıştığı görülmektedir. Dori ve Tal’un (2000) ifade ettiği gibi her bir öğrencinin öğrenme sürecine katılması kendi fikirlerini yapılandırılmalarına ve bakış açılarını açığa çıkarabilmelerine fırsat vermekle birlikte bu öğrenciler, özel ihtiyaç ve ilgilerine yönelik etkinlikleri gerçekleştirme fırsatı bulurlar. Nitekim matematik sınıfında eşitlik, tüm öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirmek için eşit fırsatlara sahip olduğu adil bir sınıf ortamı oluşturarak öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak anlamına gelir (Bartell & Meyer, 2008). Bu kapsamda 1936’dan 2017 programına kadarki süreçte öğretim programlarında bu ifadelerin yer alması öğretim programlarının hiçbir öğrenciyi bir diğerinden ayırıştırmasından aksine kapsayıcılık bağlamında birleştirici bir rol üstlendiğine işaret etmektedir.

Cumhuriyetin ilanından günümüze matematik öğretim programlarından 1936 programının eğitim engeli olan bireyleri gündemine alması dikkat çeken bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu program, okula erişim sağlayamamış yurttaşlara okuma yazma öğretmeyi, çocuğunu okula göndermeyen veliyi ikna ederek bu çocuklara eğitim hakkının verilmesini ve her gün daha çok çocuğa ulaşma hedeflerine yer vermektedir. Böylelikle kapsayıcılığın sınırlarını sınıf içinden sınıf dışına taşıma özelliğine sahiptir. Öte yandan eğitim engeli olan bireylere ulaşma vurgusunun sadece 1936 programında yer almasını dönemin şartlarını göz önüne alarak değerlendirmek daha sağlıklı olacaktır. Çünkü cumhuriyetin 1923 yılında ilan edilmesi ve harf devriminin 1928 yılında gerçekleştirildiği göz önüne alınırsa bu programın kapsayıcılık özelinde öncelikli amacının halkın okuryazar olmasını sağlamak ve okuryazarlık oranını her gün daha da arttırmak olduğu söylenebilir. Nitekim matematik yapmanın ön koşulu okuduğunu anlamadır (Reidel, Tomaszewski & Weaver, 2003). Bu nedenle kapsayıcılık ile beraber içinde bulunan şartlar özelinde eğitim hakkı ve eğitime eşit erişim sağlanması da göz önüne alınmalıdır. Ayrıca bu programda eğitime erişimde sorun yaşayan öğrencilere ulaşılması ve bu öğrencilere okuma yazma öğretilmesi öğretmenlere özellikle tembihlenmektedir. Bu durumu öğretmenler için vatandaşlık görevi olarak ele alan bu program daha çok çocuğa ulaşmayı öğretmenler için bir misyon haline getirmektedir. Bu da toplumla iç içe olmakla mümkündür.

Özel gereksinimli bireylerin öğretim uygulamalarında dikkate alınmasına ilişkin vurgu ilk olarak 2013 ilkököl matematik öğretim programında yer almakla birlikte 2015 ve 2017 programlarında da bu kategoriye yer verildiği görülmektedir. Bu kapsamda gerçekleştirilen kaynaştırma uygulamaları ilk olarak akıllara gelmektedir. Lindsay'ın (2007) tanımladığı gibi kaynaştırma uygulamaları özünde, özel eğitim gereksinimi ve yetersizliği olan öğrencilerin eğitim olanaklarını arttırmak için geliştirilen önemli bir eğitim planıdır. Özel gereksinimli öğrenciler için başvurulan kaynaştırma eğitimi genel olarak eğitim ve özelde bu kapsamda eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için bir kesişim niteliği taşımaktadır. Nitekim kaynaştırma; özel gereksinimli öğrencilerin hem akademik hem de sosyal eğitim programlarının dikkatlice planlanarak ve değerlendirilerek özel gereksinimli olmayan akranları ile birlikte eğitim almak üzere genel eğitim sınıflarına yerleştirilmeleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Lewis & Doorlag, 1999). Bu tanımlama göz önüne alındığında özel gereksinimli bireyler için öğretim programlarının planlanması ve ihtiyaç analizleri ile sürecin değerlendirilmesi ve öğretime entegrasyonların yapılması bir gerekliliktir.

Her ne kadar eğitim politikaları özelinde özel gereksinimli öğrencilere yönelik ilk girişimler yaklaşık elli yıl öncesine dayansa da matematik öğretim programlarına ilk yansımalarının yaklaşık on yıl önce olduğu görülmektedir. Tarihsel olarak incelendiğinde Amerika Birleşik Devletleri'nde 1970'li yıllarda başlatılan kaynaştırma uygulamaları zamanla yaygınlaşarak birçok ülkenin eğitim politikasının temelini oluşturmaya başlamıştır (OECD, 1995). Türkiye'de ise kaynaştırma uygulamaları 1983 yılında çıkarılan 2916 sayılı "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu" ile başlatılmış, 1997'de çıkarılan 573 sayılı "Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname" ve buna dayalı olarak 2000 yılında yürürlüğe giren "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği" ile yaygın olarak uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2010). Tüm bu uygulamalara ve politik önemine rağmen öğretim programlarına yansımaları ilk olarak 2013'te gördüğümüz özel gereksinimli bireylere ilişkin vurgunun gündemdeki yerini sadece 5 yıl koruduğu, fakat son ve en güncel program olan 2018 öğretim programında bu vurguya yer verilmediği görülmektedir. Bu kapsamda özel gereksinimli öğrencilerin her şeyden önce bir birey olması ve her bireyin eğitim hakkına sahip olması bu öğrencilerin ne tür uygulamalar ile eğitime erişim sağlayacağı konusunda da birtakım soru işaretlerini beraberinde getirmektedir. Şu bir gerçektir ki öğretim programlarının özel gereksinimli bireylere yer vermesi bu öğrencilerin öğretim uygulamalarında dikkate alındığını garanti etmemektedir. Bu konuyu ele alan Zhou vd. (2011) sınıf ortamının bu öğrenciler için öğrenmeye elverişli olmadığı ve/veya öğretmenlerinin etkili olmadığı durumlarda, engelli öğrencilerin çabalarının kendileriyle diğer öğrenciler arasındaki boşluğu kapatmak için yeterli olmadığını vurgulamaktadır. Bu da özel gereksinimli bireylerin öğretim uygulamalarına entegre edilmesinde öğretim programlarının tek başına yeterli olmadığını, öğretmenlerin bu konuya ilişkin farkındalık geliştirip öğretim uygulamalarını bu kapsamda tasarlaması gerektiğini ortaya koymaktadır.

İlkökököl matematik öğretim programlarında kapsayıcılık özelinde bireysel farklılıklara ilişkin 1926 programı hariç tüm programlarda istikrarlı bir vurgunun varlığı dikkat çekmektedir. Nitekim etkili öğrenmede en iyi ortam aktif öğrenmenin gerçekleştiği, öğrencilerin motive edildiği, her bir öğrencinin farklılığının kabul edildiği bir yaklaşımla bilginin sunulduğu ortamdır (Neary & Halvorsen, 1995). Bu nedenle de öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar gözetilmeli ve her bir bireyin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda bir öğretim sergilenmelidir. Nitekim Cumhuriyetin ilanından günümüze ilkökököl matematik öğretim programlarının 1926 hariç tamamında bu vurgu ön plana çıkmaktadır. Alanyazında farklılıkları bir zenginlik olarak gören çalışmaların varlığı da dikkat çekmektedir. Kapsayıcı eğitimin etkililiğini ortaya koyan Williams (2002) çalışmasında, genel eğitim sınıflarındaki öğrenciler arasında farklı geçmişlere ve yeteneklere sahip olanların akademik ve sosyal başarılarının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Nitekim eğitimde sosyal öğrenmeler önem arz etmektedir. Bireysel farklılıkların olduğu heterojen ortamlar; akran öğrenmesini sağlamakla birlikte bu farklılıkları gidermek ve eşit öğrenme fırsatları oluşturmada önem arz etmektedir. Bu kapsamda Allextaht-Snyder ve Hart (2001), eşit öğrenme fırsatlarının etkili öğretimi gerektirdiği ve böylece farklı ihtiyaçlara ve ihtiyaç derecelerine sahip öğrenciler arasındaki farkın, üretken bir ortamda matematik öğrenirken kapatılabilir olduğunu özellikle vurgulamaktadır. Alanyazındaki tüm bu çalışmaların da işaret ettikleri bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiğine ilişkin bir kaygının hemen hemen tüm programlarda yer alması dikkat çekicidir. Elbette bireysel farklılıkların öğretim programlarında yer alması hayata geçirildiği anlamı taşımamaktadır. Fakat Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar öğretim programlarının ortak bir payda olarak bireysel farklılıklardan bahsetmesi bu konuda atılan adımlara ilişkin tarihsel olarak zengin ve derin bir bakış açısı kazanılmasına olanak sağlamaktadır.

Bir diğer önemli husus olan kültürel farklılıkların dikkate alınması gerekliliği ilk olarak 2013 ilköğretim matematik öğretim programında yer almakla birlikte günümüz dâhil sonraki tüm programlarda özellikle vurgulanan kapsayıcılık bileşeni olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim bireysel ya da kültürel farklılık gözetmeksizin her bir öğrenci için matematiği erişilebilir kılmak kapsayıcı eğitimin önemli amaçlarından biridir. Kültürel olarak çeşitli popülasyonların farklılaşmış başarı modellerini not etmenin yanı sıra kültürel çeşitlilik gösteren öğrencilerin bulunduğu sınıflarda matematiği her öğrenciye adil bir şekilde erişilebilir kılmak için başarı farklarından ziyade adil matematik öğrenme fırsatlarına odaklanmak gerekmektedir (Gutiérrez, 2008). Bu kapsamda öğretimin uygulayıcısı olan öğretmenlere önemli roller düşmektedir. Öğretmenlerden farklı kültürel, etnik, sosyal, ekonomik ve dilsel çevrelerden

gelen öğrencilerin yaşamış deneyimlerini ve öğrenmesi gereken matematiksel bilgi ve becerileri bir araya getirmesi (Aguirre vd., 2013; Yolcu, 2020); öğrencilerin sahip oldukları sosyal ve kültürel kimlikleri tanınması (Gutiérrez, 2012; Ladson-Billings, 1997) ve ayrıca ev ve okul arasında köprü oluşturması beklenmektedir (Anthony & Walshaw, 2009; Civil, 2002). Bulunduğu konum itibarıyla Türk eğitim sisteminde kültürel hassasiyetler ayrı bir yere ve öneme sahiptir. Çünkü Türkiye göç alma potansiyeli yüksek bir ülkedir. Özellikle 2011 Suriye savaşının başlangıcı ile birlikte artan sayıda bir göç dalgasıyla da karşı karşıya kalınmıştır. Nitekim kültürel farklılıkların ilk olarak 2013 öğretim programında yer alması ve istinasız olarak günümüz programlarına kadar vurgulanması kapsayıcılığa ilişkin kültürel farklılıkları gözetme çabasını destekler niteliktedir. Bu kapsamda eğitime eşit erişim sağlanması gerektiğinin altını çizen UNESCO (2009, s.9) öğretmenler, okullar ve eğitim sistemleri tarafından bireysel, sosyal ve kültürel çeşitliliğe saygı duyulmasıyla beraber bu kapsamda öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine cevap verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Böylelikle öğrencilerin buldukları ortama ilişkin aidiyet hissi gelişecek ve öğrenme ortamlarının uyumlu bir parçası haline geleceklerdir. Benzer şekilde Gay (2014) kültürel değerlere duyarlı öğretimin, farklı etnik kökenlerden gelen öğrencilerin kültürel olarak bütüncül bir yaklaşımla bireysel becerilerini ve akademik başarılarını geliştirdiğini ve böylece bu öğrencilerin topluma ve okula aidiyet hissetme, güdülenme, bağımsızlaşma ve güçlenme gibi pek çok olumlu katkısının olduğuna değinmektedir. Özellikle Türkiye'nin jeopolitik konumu ve önemi dikkate alındığında kültürel hassasiyetlere dikkat edilmesi ve bunun eğitim-öğretim uygulamalarına yansıtılması farklılığı her ne olursa olsun tüm öğrenciler için bir gerekliliktir. Tüm bu tespitler göz önüne alındığında, öğretim programlarında yer alan kapsayıcılığın sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığı ve sınıf içi uygulamalarda öğretmenlerin kapsayıcılığı sağlama adına ne tür önlemlere başvurdukları ileriki araştırmalar kapsamında ele alınabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Çalışma tek yazar tarafından hazırlanmıştır.

Destek ve Teşekkür

Yazar çalışma için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Çıkar Çatışması

Yazar çalışmada herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını beyan etmiştir.

Kaynakça / References

- Aguirre, J. M., Turner, E. E., Bartell, T. G., Kalinec-Craig, C., Foote, M. Q., Roth McDuffie A., et. al. (2013). Making connections in practice: Developing prospective teachers' capacities to connect children's mathematical thinking and community funds of knowledge in mathematics instruction. *Journal of Teacher Education*, 64(2), 178-192. <https://doi.org/10.1177/0022487112466>
- Allsht-Snyder, M., & Hart, L.E. (2001). "Mathematics for all": How do we get there?. *Theory into Practice*, 40(2), 93-101.
- Anthony, G., & Walshaw, M. (2009). Mathematics education in the early years: Building bridges. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(2), 107-121. <https://doi.org/10.2304/ciec.2009.10.2.107>
- Askew, M. (2015). Diversity, inclusion and equity in mathematics classrooms: From individual problems to collective possibility. In A. Bishop, H. Tan, & T. N. Barkatsas (Eds.), *Diversity in mathematics education: Towards inclusive practices* (pp. 129-145). Cham: Springer International Publishing. . https://doi.org/10.1007/978-3-319-05978-5_8
- Bartell, T. G., & Meyer, M. R. (2008). Connecting research to teaching: Addressing the equity principle in the mathematics classroom. *The Mathematics Teacher*, 101(8), 604-608. <https://doi.org/10.5951/MT.101.8.0604>
- Bauer, A. M., & Kroeger, S. (2004). *Inclusive classrooms: Video cases on CD-Rom activity and learning guide* (Vol. 1). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Booth, T., Nes, K., & Strømstad, M. (2004). Developing inclusive teacher education? In K. Nes, M. Strømstad, & T. Booth (Eds.), *Developing inclusive teacher education*. London: Routledge Falmer.
- Civil, M. (2002). Everyday mathematics, mathematicians' mathematics, and school mathematics: Can we bring them together?. *Journal for Research in Mathematics Education Monograph*, 11, 40-62. <https://doi.org/10.2307/749964>

- Cologon, K. (2014). Better together: Inclusive education in the early years. In K. Cologon (Ed.), *Inclusive education in the early years. Right from the start* (pp. 3-26). South Melbourne, Vic: Oxford University Press.
- Çelik, R. (2017). Adalet, kapsayıcılık ve eğitimde hakkaniyetli fırsat eşitliği. *Fe Dergi*, 9(2), 17-29. https://doi.org/10.1501/Fe0001_0000000185
- D'Ambrosio, U. (2010). Ethnomathematics: A response to the changing role of mathematics in society. *Philosophy of Mathematics Education*, 25.
- Dori, Y. J., & Tal, R. T. (2000). Formal and informal collaborative projects: Engaging in industry with environmental awareness. *Science Education*, 84(1), 95-113. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(200001\)84:1<95::AID-SCE7>3.0.CO;2-W](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(200001)84:1<95::AID-SCE7>3.0.CO;2-W)
- Dreyer, L. M. (2017). Inclusive education. L. Ramathan, L. Le. Grange ve P. Higgs (Ed.). *Education studies for initial teacher development* (ss.383-400). Lansdowne: Juta & Co.(PTY) LTD.
- Erdem, A. R. (2011). Atatürk'ün eğitim liderliğinin başarısı: Türk eğitim devrimi. *Belgi Dergisi*, (2), 163-181.
- Faragher, R., Hill, J., & Clarke, B. (2016). Inclusive practices in mathematics education. *Research in Mathematics Education in Australasia 2012-2015*, 119-141. https://doi.org/10.1007/978-981-10-1419-2_7
- Gay, G. (2014). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim: Teori, araştırma ve uygulama*. Anı Yayınları.
- Gutiérrez, R. (2008). A "gap-gazing" fetish in mathematics education? Problematizing research on the achievement gap. *Journal for Research in Mathematics Education*. 39(4), 357-364.
- Gutiérrez, R. (2012). Context matters: How should we conceptualize equity in mathematics education?. in B. Herbel-Eisenmann, J. Choppin, D. Wagner & D. Pimm (Eds.), *Equity in discourse for mathematics education* (17-33). Dordrecht: Springer.
- Hiebert, J., & Grouws, D. A. (2007). The effects of classroom mathematics teaching on students' learning. In F. K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (371-404). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Kuyini, A. B., Yeboah, K. A., Das, A. K., Alhassan, A. M., & Mangope, B. (2016). Ghanaian teachers: Competencies perceived as important for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20, 1009-1023. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145261>
- Ladson-Billings, G. (1997). It doesn't add up: African American students' mathematics achievement. *Journal for Research in Mathematics Achievement*, 28(6), 697-708.
- Lambdin, D.V. & Walcott, C. (2007). Changes through the years: Connections between psychological learning theories and the school mathematics curriculum. In W. G. Martin & M.E. Strutchens (Eds). *The Learning of Mathematics: 69th NCTM Yearbook* (pp 3-26). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics
- Lewis, R. B., & Doorlag, D. H. (1999). *Teaching special students in general education classrooms*. New York: Merrill, Prentice Hall.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/ mainstreaming. *British Journal Of Educational Psychology*, 77(1), 1-24. <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>
- McDonnell, J., & Hunt, P. (2014). Inclusive education and meaningful school outcomes. In M. Agran, F. Brown, C. Hughes, C. Quirk & D. Ryndak (Eds.), *Equity & full participation for individuals with severe disabilities: A vision for the future* (pp. 155-176). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- MEB (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Ankara, Türkiye.
- MEB (2010). *İlköğretim Okullarındaki Kaynaştırma Uygulamalarının Değerlendirilmesi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi. https://www.meb.gov.tr/carged/carged/ilk_kaynas_eg_uyg_deg.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (1926). *İlk Mektepler Müfredat Programı*, İstanbul.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1936). *İlk Mektepler Müfredat Programı*, İstanbul.

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (1948). *İlkokul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2017). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Milli Eğitim Basımevi-Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB-TTKB) (1990). *İlköğretim matematik dersi programı*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB-TTKB) (1998). *İlköğretim okulu matematik dersi öğretim programı*. Ankara: MEB
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB-TTKB) (2005). *İlköğretim matematik programı*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB-TTKB) (2013). *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Milli Eğitim Basımevi-Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB-TTKB) (2015). *İlköğretim matematik dersi (1, 2, 3 ve 4.Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı (MEGSB) (1968). *İlkokul matematik programı*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı (MEGSB) (1983). *İlkokul matematik programı*. Ankara: MEB.
- Neary, T., & Halvorsen, A. (1995). *What is "inclusion"?: California peers outreach project: Application and replication of inclusive models at the local level*, final report.
- OECD (1995). *Integrating Students With Special Needs Into Mainstream Schools*. Paris: OECD Publications.
- Ouane, A. (2008). *Lifelong learning connections: The nodal role of diversified post-primary and post-basic approaches*. UIL paper to session, 6, 5-9.
- Reidel, J., Tomaszewski, T., & Weaver, D. (2003). Improving student academic reading achievement through the use of multiple intelligence teaching strategies. *ERIC Document Reproduction Service*, No: ED 479 204.
- Roos, H. (2015). *Inclusion in mathematics in primary school: What can it be?* Licentiate thesis. Växjö: Linnaeus University.
- Roos, H. (2019). *The meaning of inclusion in student talk: Inclusion as a topic when students talk about learning and teaching in mathematics* (Ph. D. thesis). Linnaeus University.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research, grounded theory procedures and technics*. London: Sage Publications.
- Türk, E. (1999). *Milli Eğitim Bakanlığında Yapısal Değişmeler Türk Eğitim Sistemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- UNESCO (2001). *Open File on Inclusive Education*. Paris, UNESCO.
- UNESCO (2001). *Understanding and responding to children's needs in inclusive classrooms: A guide for teachers*. Paris, UNESCO.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion ensuring access to education for all*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO (2009). *Defining an inclusive education agenda: Reflections around the 48th session of the international conference on education*. Geneva: UNESCO International Bureau of Education.
- UNESCO, A. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Geneva: UNESCO IBE.
- Wehman, P. (2013). *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.

- Williams, S. C. (2002). How speech-feedback and word prediction software can help students write. *Teaching Exceptional Children, 34*(3), 72-78. <https://doi.org/10.1177/004005990203400310>
- Yolcu, A. (2020). Kültürel olarak duyarlı matematik etkinlikleri. Y. Dede, M. F. Doğan, ve F. Aslan Tutak (Ed.) *Matematik eğitiminde etkinlikler ve uygulamaları* (s.467-487). Ankara: Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786257880084.20>
- Zhou, L., Parker, A. T., Smith, D. W., & Griffin-Shirley, N. (2011). Assistive technology for students with visual impairments: Challenges and needs in teachers' preparation programs and practice. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 105*, 197–210. <https://doi.org/10.1177/0145482X1110500402>



Neuromyths in Education

Tugba Ulusoy¹, Selda Bakir², Seraceddin Levent Zorluoglu³

¹ Institute of Educational Sciences, Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Burdur, Türkiye, ulusoytugbaa@gmail.com

² Department of Mathematics and Science Education, Faculty of Education, Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Burdur, Türkiye, sbakir@mehmetakif.edu.tr

³ Department of Mathematics and Science Education, Faculty of Education, Suleyman Demirel University, Isparta,, Türkiye, seraceddinzorluoglu@sdu.edu.tr

Corresponding Author: Selda Bakir

Article Type: Review Article

To Cite This Article: Ulusoy, T., Bakir, S., & Zorluoglu, S. L. (2023). Neuromyths in education. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(1), 74-82. doi: 10.17244/eku.1256588

Ethical Note: Research and publication ethics were followed. As this study is a review article, the ethical approval was not proceeded.

Eğitimde Nöromitler

Tuğba Ulusoy¹, Selda Bakır², Seraceddin Levent Zorluoğlu³

¹ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur, Türkiye, ulusoytugbaa@gmail.com

² Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur, Türkiye, sbakir@mehmetakif.edu.tr

³ Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta, Türkiye, seraceddinzorluoglu@sdu.edu.tr

Sorumlu Yazar: Selda Bakır

Makale Türü: Derleme Makalesi

Kaynak Gösterimi: Ulusoy, T., Bakır, S., & Zorluoglu, S. L. (2023). Neuromyths in education. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(1), 74-82. doi: 10.17244/eku.1256588

Etik Not: Araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Bu çalışma tarama makalesi olduğundan etik onay süreci işletilmemiştir.



Neuromyths in Education

Tugba Ulusoy¹, Selda Bakir², Seraceddin Levent Zorluoglu³

¹ Institute of Educational Sciences, Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Burdur, Türkiye, ulusoytugbaa@gmail.com, ORCID: [0000-0002-6617-8296](https://orcid.org/0000-0002-6617-8296)

² Department of Mathematics and Science Education, Faculty of Education, Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Burdur, Türkiye, sbakir@mehmetakif.edu.tr, ORCID: [0000-0002-2169-2910](https://orcid.org/0000-0002-2169-2910)

³ Department of Mathematics and Science Education, Faculty of Education, Suleyman Demirel University, Isparta, Türkiye, seraceddinzorluoglu@sdu.edu.tr, ORCID: [0000-0002-8958-0579](https://orcid.org/0000-0002-8958-0579)

Abstract

Despite a growing interest in the field of neuroeducation, it is widely accepted that attempts to establish interdisciplinary links between education and neuroscience can also lead to misunderstanding and miscommunication. Errors arising from misreading, misunderstanding or misquoting information about the brain and its functions are called neuromyths. Educational neuromyths, on the other hand, are defined as widely accepted erroneous beliefs that contribute to pseudo-scientific practices in educational settings, resulting from a misunderstanding of neuroscience. Neuromyths seen as a problem existing in educational environments for many reasons such as causing false truths in education and training, causing ineffective teaching, wasting important resources such as effort, time and money to be used for effective teaching practices, negatively affecting the reliability of the teaching profession and neuroscience research. For this reason, it is stated that neuromyths should be detected and eliminated. The purpose of this article is to give information about the causes of neuromyths, the importance of neuromyths in education, and how to eliminate neuromyths, by looking at neuromyths that cause problems in education from an educational point of view.

Article Info

Keywords: Neuromyth, neuromyths in education, educational neuromyths

Article History:

Received: 26 February 2023

Revised: 7 May 2023

Accepted: 16 May 2023

Article Type: Review Article

Eğitimde Nöromitler

Öz

Nöroeğitim alanına giderek artan bir ilgi olmasına rağmen, eğitim ve nörobilim arasında disiplinler arası bağlantılar kurma girişimlerinin, yanlış anlama ve yanlış iletişime de neden olabileceği yaygın olarak kabul edilmektedir. Beyin ve işlevleri hakkındaki bilgilerin yanlış okunması, yanlış anlaşılması ya da yanlış alıntılanmasından kaynaklanan yanlışlıklara nöromit denir. Eğitsel nöromitler ise, eğitim ortamlarında sözde bilimsel uygulamalara katkıda bulunan, nörobilimin yanlış anlaşılması ile ortaya çıkan ve yaygın olarak kabul edilen hatalı inançlar olarak tanımlanmaktadır. Nöromitlerin, eğitim ve öğretimde yanlış doğrulara neden olma, etkisiz öğretime yol açma, etkili öğretim uygulamaları için kullanılacak çaba, zaman ve para gibi önemli kaynakların boşa harcanmasına neden olma, öğretmenlik mesleğinin ve nörobilim araştırmalarının güvenilirliğini olumsuz yönde etkileme gibi birçok nedenden dolayı eğitim ortamlarında var olmaları problem olarak görülmektedir. Bu nedenle nöromitlerin tespit edilmesi ve ortadan kaldırılması gerektiği belirtilmektedir. Bu makalenin amacı eğitimde var olmaları problem yaratan nöromitlere eğitsel açıdan bakarak, nöromitlerin sebepleri, nöromitlerin eğitimdeki önemi ve nöromitlerin nasıl giderileceği konuları hakkında bilgi vermektir.

Makale Bilgisi

Anahtar Kelimeler: Nöromit, eğitimde nöromitler, eğitsel nöromitler

Makale Geçmişi:

Geliş: 26 Şubat 2023

Düzeltilme: 7 Mayıs 2023

Kabul: 16 Mayıs 2023

Makale Türü: Derleme Makalesi

Introduction

Technological developments after 2000 have made neuroscience and neuroscience-related fields one of the fastest-growing areas of research (Simoes et al., 2022). Results from brain research have had a huge impact on areas such as marketing, architecture, management, and education (Grospietsch & Mayer, 2020). The Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) started a project called "Learning Sciences and Brain Research" in 1999 aiming to bring together education and neuroscience experts and to increase awareness of neuroeducation by encouraging cooperation between these two fields (Çağiltay & Tunga, 2022). After this project, in the report titled "Understanding the Brain: Towards a New Science of Learning" published in 2002, the definition of neuromyth, which is still valid today, was made and emphasized that neuromyths spread rapidly among teachers (OECD, 2002).

The neuromyth (Torrijos-Muelas et al., 2021), which is not a new concept, emerged in the 1980s when neurosurgeon Alan Crockard used it to describe a misleading concept about brain function in medicine (Howard-Jones, 2014). With an educational approach, neuromyth is defined as a misconception that arises from misunderstanding, misreading, or misquoting scientifically proven facts during the use of brain research in education and other disciplines (OECD, 2002). Sullivan et al. (2021), defined educational neuromyths as widely accepted but incorrect or oversimplified ideas about neuroscience and learning, or as false beliefs about events, facts, and concepts about the brain and learning.

Çağiltay and Tunga (2022) made statements about "we use only 10% of our brain", "learning styles", and "right brain-left brain". They also stated that beliefs are educational neuromyths. Perhaps the most enduring and famous neuromyth using only 10% of the brain has been around for over a century (Papatzikis, 2017; Torrijos-Muelas et al., 2021). According to this ongoing belief that people use only 10% of their brains when people manage to use their brains with full performance, they will be able to easily do many things that they cannot do in the current situation (Aras et al., 2016).

The first of the three different possibilities in the OECD (2007) report on the origin of this myth is the famous scientist Albert Einstein, who was a guest on a radio interview in 1920 when he was asked about his intelligence and his statement that he only uses 10% of his brain. However, no record was found to confirm this explanation (Çağiltay & Tunga, 2022). The second possibility is that a researcher named Karl Lashley in the 1930s investigated the functions of brain regions by giving electric shocks to the brain and observed that many regions of the brain did not respond to the electric shocks. As a result of this experiment, he coined the term silent cortex and stated that the unresponsive regions of the brain do not have a function (Çağiltay & Tunga, 2022). Whereas the so-called 'silent' regions of the cerebral cortex belong to the associative cortex and have important functions for high-level psychological, psychosocial, and mental abilities (Bear et al., 2016). The third possibility is related to glial cells in the brain. It is stated that only 10% of the brain consists of neurons, the rest consists of dysfunctional glial cells, and the ratio of neurons to glial cells is 1:10 (Çağiltay & Tunga, 2022). However, the ratio of neurons and glial cells is actually about 1:1 (von Bartheld et al., 2016). Also, glial cells are not dysfunctional. They undertake important functions to support neurons and play a role in memory formation (Hilgetag & Barbas, 2009). This myth has long been confuted by the development of neuroimaging techniques (Çağiltay & Tunga, 2022).

Neuromyths, which are biased distortions of scientific truth, are often based on real scientific findings, although there are false claims about the brain (Papatzikis, 2017). An example of neuromyth, the misconception that learning outcomes can be improved if children are taught according to their own chosen learning style is based on valid research on how auditory, visual, and kinesthetic information is processed in different parts of the brain (Lethaby & Harries, 2015). However, these separate structures in the brain are highly interconnected. In addition, studies have shown that children do not process information more effectively when they learn according to their preferred learning styles (Coffield et al., 2004).

In the right brain-left brain neuromyth, it is claimed that logic is processed in the left hemisphere and creativity is processed in the right hemisphere. According to this neuromyth, the left hemisphere is responsible for intellectual, rational, verbal, and analytical thinking, and the right hemisphere is responsible for creative, intuitive, and non-verbal thought processes (Grospietsch & Mayer, 2020). The underlying fact of this neuromyth is that the brain contains two hemispheres that are not anatomically or functionally identical. The right-brain-left-brain neuromyth is based on this fact but leads to the erroneous conclusion that each hemisphere works separately and has a different function (Grospietsch & Mayer, 2019). However, scientifically, the two hemispheres are connected through the corpus callosum (Bloom & Hynd, 2005).

It is stated that schools and society in general give too much emphasis to the functioning of the left hemisphere of the brain, which unnecessarily forces this region of the brain. At this point, it is recommended to use both hemispheres of the brain equally and to facilitate the interaction between them (Grospietsch & Lins, 2021). Despite neuroeducation efforts aimed at uncovering the neural mechanisms of learning, neuromyths continue to exist widely (Fischer et al., 2010). Therefore, more studies are needed to detect and disprove educational neuromyths (Tunga & Çağiltay, 2021).

Causes of Neuromyths

Many people consider neuroscience and neuroimaging techniques to be the primary resources when it comes to the brain. Although education experts and researchers are interested in neuroeducation and neuroscience, they have difficulties in understanding and interpreting the findings due to the complexity of the imaging methods (MR, EEG, fMRI, etc.) used and the lack of field-specific knowledge required for interpreting the findings (Papatzikis, 2017). This situation reveals neuromyths that cause misinterpretation of neuroscience information on education and learning (Thomas et al., 2019).

Measuring teachers' neuroscience knowledge is important when transferring information from neuroscience to education because a lack of expertise can cause neuromyths to spread and be approved among educators (Dekker et al., 2012; Dündar & Gündüz, 2016). Neuromyths are based on scientific findings, but they are misinterpreted, exaggerated (Dündar & Gündüz, 2016), or oversimplified (Howard-Jones, 2014). At the same time, neuromyths can arise as a result of the overgeneralization of empirical research (Macdonald et al., 2017).

Some neuromyths can be formed through personal or social prejudices. Since neuroscience is one of the most complex and detailed scientific fields, it is often open to misunderstandings and false assumptions. When people try to discuss neuroscience in simple terms, they tend to oversimplify the brain's mechanisms of function and structure, which undermines both neuroscience and basic life knowledge (Papatzikis, 2017).

In addition, neuromyths can arise from many other reasons such as methodological differences between education and neuroscience, the inaccessibility of original research for financial reasons, the lack of experts and professional institutions to fill the gap between education and neuroscience, the publication of scientific evidence before it is ready, the ineffective and uninformed teacher training (Ansari & Coch, 2008; Goswami, 2006; Howard-Jones, 2014; Koschmeder, 2019; Papatzikis, 2017).

In sum, the general causes of neuromyths are given below:

- Complexity of neuroscience methods,
- Lack of domain-specific knowledge for the interpretation of neuroscience findings,
- Misinterpretation, exaggeration, generalization, and oversimplification of scientific facts,
- Personal or social prejudices,
- Methodological differences between education and neuroscience,
- Inability to reach the original sources due to economic reasons,
- Neuroeducation specialist deficiencies,
- Lack of professional institutions,
- Scientific sources published before they are ready,
- Ineffective and uninformed teacher training.

The Importance of Neuromyths in Education

As stated in the Organization for Economic Cooperation and Development Report and many different sources (Howard-Jones, 2014; Papatzikis, 2017; Thomas et al. 2019), the persistence of neuromyths leads to wasting of important resources such as time, money, and effort by using ineffective educational practices (Tunga & Çağiltay, 2021). In addition to the wasting money, time, and effort in education, this situation can also reduce educators' confidence in successful collaboration between neuroscience and educational disciplines (Pasquinelli, 2012; Sylvan & Christodoulou, 2010).

Educators' possession of neuromyths may also undermine the credibility of the teaching profession (Kim & Sankey, 2018) and neuroscience research (Zhang et al., 2019). Educators can weaken their authority by adopting practices compatible with neuromyths (Kim & Sankey, 2018). In addition, teachers who adopt practices based on a misunderstanding of scientific literature may lose confidence in neuroscience, undermining efforts to bridge the two fields (Zhang et al., 2019). Another issue is that the spread of neuromyths among educators is both costly and a major problem (Jansen, 2021). Since neuromyths can reduce the available resources required for research-supported practices such as supportive teaching by educators with limited time, money, and energy (van Dijk & Lane, 2018; Zhang et al., 2019). For example, misguided practices such as adapting teaching according to students' learning styles will negatively affect meaningful learning in the classroom (Kim & Sankey, 2018). These misapplications also waste the time spent on the effective professional development of teachers (Ferrero et al., 2016).

According to Koschmeder (2019), neuromyths in educators are directly related to student learning and development. Therefore, the global spread of neuromyths among educators is considered alarming and it is stated that they should be corrected because neuromyths can cause false truths in education and training (Koçak, 2020). For example, if an educator believes the neuromyth that dyslexia is caused by letter inversion, s/he may not be able to identify students with dyslexia but do not reverse letters, or appropriate services may not be provided (Macdonald et al., 2017). A teacher might believe the learning styles neuromyth and describe students as visual, auditory, or kinesthetic

learners. However, students' learning by using different sense organs will benefit them significantly (Rees et al., 2016). Patterson (2019) draws attention to the fact that educators with neuromyths can transfer these neuromyths to their students through teaching practices. Although some educators believe that this will not harm students, neuromyths about teaching and learning may prevent them from receiving the most appropriate and equitable education that all students deserve (Patterson, 2019). If teachers know what neuromyths are and how they are formed, they will be able to provide more effective teaching that can prevent the spread of neuromyths (Dubinsky et al., 2013; Hook & Farah, 2013).

In sum, the general consequences of neuromyths in education are given below:

- Wasting important resources such as time, money, and effort by using ineffective educational practices,
- Decreased confidence of educators in successful collaboration between neuroscience and education,
- As a result of teachers' loss of trust in neuroscience, efforts to build bridges between education and neuroscience are damaged,
- Damage to the credibility of the teaching profession and neuroscience research,
- Reducing available resources to be used for research-supported practices such as supportive teaching,
- Negative impact on meaningful learning in the classroom due to wrong practices,
- Decreased time for teachers to devote to effective professional development,
- The emergence of false truths in education and training,
- Allowing teachers to transfer their neuromyths to students,
- It is important because it will prevent situations such as not getting the most appropriate and equitable education that all students deserve.

How to Remove Neuromyths?

Interest in brain research is not enough to distinguish neuromyths from facts. Dialogue between neuroscientists and educators is very important for effective collaborations between neuroscience and educational disciplines (Hruby, 2012; Jolles al., 2005). It is thought that neuromyths will be prevented by increasing the communication between neuroscientists and educators and developing them through interdisciplinary dialogue (Rato et al., 2013). Another way to fix neuromyths is to educate and inform educators in academia and schools on how to address neuroscience and brain development more effectively. In addition, all these basic information about how the brain works should be presented to teachers and teacher candidates (Papatzikis, 2017).

Informing teachers about neuroscience can lead to the development of better teaching practices and a more critical awareness of neuromyths (Aldrich, 2013; Dündar & Gündüz, 2016). It has been determined that teachers and pre-service teachers who take courses or seminars on the brain and learning are more aware of neuromyths (Canbulat & Kırıktaş, 2017). Similarly, education is needed to reduce the prevalence of neuromyths in pre-service teachers (Dündar & Gündüz, 2016). McMahan et al. (2019), in their study, placed pre-service teachers in a trainee teacher program to determine and question the persistence of neuromyths in pre-service teachers. The results of the research revealed that the teacher candidates' belief in neuromyths decreased as a result of the program.

In short, there is a need to develop effective training for pre-service and in-service teachers in order to stop the spread of misinformation and direct resources to research-based teaching practices (Lethaby & Harries, 2015; Schwartz et al., 2019; van Dijk & Lane, 2018). Designing effective interventions can balance some neuromyth beliefs and their impact on teacher practice. However, before effective interventions can be developed, a better understanding of how educators think about the brain and how their beliefs affect their teaching practices is needed (van Dijk & Lane, 2018).

Detection of neuromyths is also very important in the process of eliminating neuromyths. Torrijos-Muelas et al. (2021) state that a guideline should be created in the literature to be used in the detection of neuromyths. Neuromyths will continue to be a problem unless standardized methods are developed to classify misconceptions about learning and the brain as neuromyths and to search for new neuromyths (Grospietsch & Lins, 2021).

In sum, it is recommended to do the following for the elimination of neuromyths:

- Increasing communication between neuroscientists and educators and improving it through interdisciplinary dialogue,
- More effectively educate and inform educators, both in academia and schools, on how to address neuroscience and brain development,
- Training pre-service teachers to reduce the prevalence of neuromyths,
- Designing effective interventions against neuromyths,
- A better understanding of how educators' thoughts about the brain affect their teaching practices,
- Establishing a guide to be used for the detection of neuromyths in the literature,
- Standardized methods for the classification and investigation of neuromyths need to be developed.

Discussion and Conclusion

Neuroeducation is an emerging field that draws attention to the potential practical implications of neuroscience research for education (Macdonald et al., 2017). This new field represents the intersection of cognitive and developmental sciences and education to develop evidence-based recommendations for teaching and learning (Fischer et al., 2010). Despite a growing interest in the field of neuroeducation (Cui & Zhang, 2021; Gola et al., 2022; Madua, 2022), it is widely accepted that attempts to establish interdisciplinary links between education and neuroscience can also lead to misunderstanding and miscommunication (Bowers, 2016; Bruer, 1997; Goswami, 2006).

Errors resulting from misreading, misunderstanding, or misquoting information about the brain and its functions are defined as neuromyths (OECD, 2002). The concept of neuromyth (Çağiltay & Tunga, 2022), which is formed by combining the words neuron (nerve cell) and myth, was used by the neurosurgeon Alan Crockard in the 1980s to describe scientifically incorrect beliefs about the brain in the medical literature (Howard-Jones, 2010). Educational neuromyths, on the other hand, are widely accepted erroneous beliefs based on a misunderstanding of neuroscience that contributes to pseudo-scientific practices in education (Ruhaak & Cook, 2018). Some of the most common neuromyths are that people use only 10 percent of their brains, that left-right brain dominance affects learning, and that individuals learn better when taught with their preferred learning style (Torrijos-Muelas et al., 2021).

There are different theories about how neuromyths arise (Carter, 2019). Neuromyths may arise as a result of a lack of scientific knowledge, communication gaps between scientists and teachers, and low-quality sources of information that teachers consult (Torrijos-Muelas et al., 2021). Over-generalization of scientific findings in educational settings (Bissessar & Youssef 2021), misinterpretation, exaggeration (Dündar & Gündüz, 2016) or oversimplification (Howard-Jones, 2014), personal or social prejudices (Papatzikis, 2017), popular media (Ruhaak & Cook, 2018), commercial interests (OECD, 2007), methodological differences between education and neuroscience (Howard-Jones, 2014), lack of neuroeducation experts and institutions (Ansari & Coch, 2006; Goswami, 2006), etc. can cause educational neuromyths.

Since the publication of the OECD (2002) report, educational neuromyths, and their potential problems have attracted the attention of researchers (Sullivan et al., 2021) and studies on neuromyths (Bissessar & Youssef 2021; Canbulat & Kırıktaş, 2017; Ching et al., 2020; Dekker et al., 2012; Dündar & Gündüz, 2016; Ferrero et al., 2016; Gleichgerrcht et al., 2015; Grospietsch & Lins 2021; Gülsün & Köseoğlu, 2020; Hughes, 2020; Karakuş et al., 2015; Macdonald et al., 2017; McMahan et al., 2019; Papadatou-Pastou et al., 2017; Pasquinelli, 2012; Rato et al., 2013; Ruhaak & Cook, 2018; Simoes et al., 2022; Torrijos-Muelas, et al., 2021). However, despite efforts to design evidence-based guidelines for neuroeducational practices and to leverage strong research findings on the neural mechanisms of learning, neuromyths remain widely available (Fischer et al., 2010). Despite the studies, it is stated that neuromyths exist and persist strongly in educational environments (Rousseau, 2021), among students, teachers, coaches, educators, and principals (Torrijos-Muelas et al., 2021).

Neuromyths can cause false truths in education and training (Koçak, 2020), lead to inappropriate and ineffective teaching (OECD, 2007), and waste resources such as effort, time and money that can be used for effective teaching practices (Dekker et al., 2012). Their existence in educational settings is considered problematic for many reasons, including the teaching profession (Kim & Sankey, 2018) and the reliability of neuroscience research (Zhang et al., 2019). Therefore, neuromyths should be detected and eliminated (Macdonald et al., 2017).

Since neuromyths are defined as over-generalizations (Macdonald et al., 2017) or oversimplifications of current neuroscience research, the first recommendation given by researchers to eliminate neuromyths is to disseminate neuroscience education (Çağiltay & Tunga, 2022; Dündar & Gündüz, 2016; Idrissi et al., 2020; McMahan et al., 2019; Papadatou-Pastou et al., 2017; Rousseau, 2021; Sarrasin et al., 2019). However, exposure to neuroscience training alone may not have a sufficient effect on neuromyths, as neuromyths are deeply rooted in personal belief systems (Grospietsch & Mayer, 2018). Given the evidence of success from studies and campaigns addressing neuromyths, a better understanding of why educators believe in neuromyths is needed (Herwegen et al., 2022).

Many researchers in the field draw attention to the potential benefits of bilateral collaborations between education and neuroscience disciplines for the elimination of neuromyths (Aldrich, 2013; Ansari & Coch, 2006; Dündar & Gündüz, 2016; Goswami, 2006; Herwegen et al., 2022; Howard-Jones, 2014; Hughes et al., 2020; Hruby, 2012; Jolles et al., 2005; Lethaby & Harries, 2015; Schwartz et al., 2019; van Dijk & Lane, 2018). In order to improve the transfer and translation of neuroscience, continuous collaboration should be developed between neuroscientists and educators by establishing a common language and common understanding (Bellert & Graham, 2013).

Neuroscience plays an important role in education, but how benefits can be realized without creating new neuromyths are among the topics discussed (Amiel & Tan, 2019; Thomas et al., 2019). Since misunderstanding neuroscience can lead to negative effects on students by extending to the adoption of non-evidence-based teaching practices, programs, or curriculum design (Hughes et al., 2020). Therefore, more research is needed to reveal whether neuromyths affect learning (Çağiltay & Tunga, 2022; Grospietsch & Lins, 2021; McMahan et al., 2019).

It is necessary to establish a standardized guide in the literature for the correct definition of neuromyths (Ruhaak & Cook, 2018), the detection of existing neuromyths, research and classification of new neuromyths (Gardner, 2020; Grospietsch & Lins, 2021; Torrijos-Muelas et al., 2021). Standardized methods are necessary to answer questions about the effectiveness of educational interventions, as well as large-scale studies and comparative studies (McMahon, 2019). Consequently, neuromyths will continue to be a problem if standardized methods are not developed (Grospietsch & Lins, 2021).

Contributions of the Researchers

All authors contributed to the manuscript equally.

Financial Support and Acknowledgment

The authors declared that this research received no specific grant from any funding agency in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

Conflict of Interest

The authors have disclosed no conflict of interest.

References

- Aldrich, R. (2013). Neuroscience, education and the evolution of the human brain. *Journal of the History of Education*, 42, 396–410. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2012.749543>
- Amiel, J. J., & Tan, Y. S. M. (2019). Using collaborative action research to resolve practical and philosophical challenges in educational neuroscience. *Trends in neuroscience and education*, 16, 100116. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2019.100116>
- Ansari, D., & Coch, D. (2006). Bridges over troubled waters: Education and cognitive neuroscience. *Trends in cognitive sciences*, 10(4), 146-151. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2006.02.007>
- Aras, S., Genç, Z. ve Çağıltay, K. (2016). Beynimizin sadece yüzde 10'unu kullanabiliyoruz: Siz buna inanıyor musunuz?. *Herkes Bilim Teknoloji*, 30, 12-13.
- Bear, M. F., Connors, B. W., & Paradiso, M. A. (2016). *Neuroscience: exploring the brain. Fourth edition*. Wolters Kluwer.
- Bellert, A., & Graham, L. (2013). Neuromyths and neurofacts: Information from cognitive neuroscience for classroom and learning support teachers. *Special Education Perspectives*, 22(2), 7-20.
- Bloom, J. S., & Hynd, G. W. (2005). The role of the corpus callosum in interhemispheric transfer of information: excitation or inhibition?. *Neuropsychology review*, 15(2), 59-71.
- Bissessar, S., & Youssef, F. F. (2021). A cross-sectional study of neuromyths among teachers in a Caribbean nation. *Trends in Neuroscience and Education*, 23, 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2021.100155>
- Bowers, J. S. (2016). The practical and principled problems with educational neuroscience. *Psychological Review*, 123(5), 600.
- Bruer, J. T. (1997). Education and the brain: A bridge too far. *Educational researcher*, 26(8), 4-16.
- Canbulat, T., & Kiriktas, H. (2017). Assessment of Educational Neuromyths among Teachers and Teacher Candidates. *Journal of Education and Learning*, 6(2), 326-333.
- Carter, R. (2019). *The brain book: An illustrated guide to its structure, functions, and disorders*. Dorling Kindersley Ltd.
- Ching, F. N., So, W. W., Lo, S. K., & Wong, S. W. (2020). Preservice teachers' neuroscience literacy and perceptions of neuroscience in education: Implications for teacher education. *Trends in neuroscience and education*, 21, 1-9.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). *Should we be using learning styles? What research has to say to practice*. London.
- Cui, Y., & Zhang, H. (2021). Educational neuroscience training for teachers' technological pedagogical content knowledge construction. *Frontiers in psychology*, 12, 792723. doi: 10.3389/fpsyg.2021.792723

- Çağıltay, K., & Tunga, Y. (2022). Eğitsel Nöromitler. *Eğitimsel Sinirbilim*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Dekker, S., Lee, N. C., Howard-Jones, P., & Jolles, J. (2012). Neuromyths in education: Prevalence and predictors of misconceptions among teachers. *Frontiers in Psychology*, 3, 429.
- Dubinsky, J. M., Roehrig, G., & Varma, S. (2013). Infusing neuroscience into teacher professional development. *Educational Researcher*, 42(6), 317-329.
- Dündar, S., & Gündüz, N. (2016). Misconceptions regarding the brain: The neuromyths of preservice teachers. *Mind, Brain, and Education*, 10(4), 212-232.
- Ferrero, M., Garaizar, P., & Vadiello, M.A. (2016). Neuromyths in education: Prevalence among Spanish teachers and an exploration of cross-cultural variation. *Frontiers in Human Neuroscience*, 10, 1-11. <http://dx.doi.org/10.3389/fnhum.2016.00496>
- Fischer, K. W., Goswami, U., Geake, J., & Task Force on the Future of Educational Neuroscience. (2010). The future of educational neuroscience. *Mind, Brain, and Education*, 4(2), 68-80.
- Gardner, H. (2020). "Neuromyths": A critical consideration. *Mind, Brain, and Education*, 14(1), 2-4. <https://doi.org/10.1111/mbe.12229>
- Gleichgerricht, E., Lira Luttes, B., Salvarezza, F., & Campos, A. L. (2015). Educational neuromyths among teachers in Latin America. *Mind, Brain, and Education*, 9(3), 170-178. <https://doi.org/10.1111/mbe.12086>
- Gola, G., Angioletti, L., Cassioli, F., & Balconi, M. (2022). The Teaching Brain: Beyond the Science of Teaching and Educational Neuroscience. *Frontiers in Psychology*, 13, 823832-823832.
- Goswami, U. (2006). Neuroscience and education: from research to practice? *Nature reviews neuroscience*, 7(5), 406-413.
- Grospietsch, F., & Lins, I. (2021). Review on the Prevalence and Persistence of Neuromyths in Education—Where We Stand and What Is Still Needed. *Frontiers in Education*, 6, 1-13. doi: 10.3389/feduc.2021.665752
- Grospietsch, F., & Mayer, J. (2019). Pre-service science teachers' neuroscience literacy: Neuromyths and a professional understanding of learning and memory. *Frontiers in Human Neuroscience*, 13 (20), 1-16. doi: 10.3389/fnhum.2019.00020
- Grospietsch, F., & Mayer, J. (2020). Misconceptions about Neuroscience – Prevalence and Persistence of Neuromyths in Education. *Neuroforum* 26 (2), 63–71. doi:10.1515/nf-2020-0006
- Gülsün, Y., & Köseoğlu, P. (2020). Determining Biology Teachers' Neuromyths and Knowledge About Brain Functions. *Eğitim ve Bilim*, 45(204). doi: 10.15390/EB.2020.8456
- Herwegen, J.V., Thomas, M., Marshall, C., & Gordon, R. (2022). Neuromyths about Special Educational Needs: What should teachers know. *Impact*, 16, 1-9.
- Hilgetag, C. C., & Barbas, H. (2009). Are there ten times more glia than neurons in the brain? *Brain Structure and Function*, 213(4), 365-366.
- Hook, C. J., & Farah, M. J. (2013). Neuroscience for educators: what are they seeking, and what are they finding? *Neuroethics*, 6(2), 331-341.
- Howard-Jones, P. A. (2014). Neuroscience and education: Myths and messages. *Nature Reviews Neuroscience*, 15(12), 817–824.
- Hruby, G. G. (2012). Three requirements for justifying an educational neuroscience. *British Journal of Educational Psychology*, 82, 1–23.
- Hughes, B., Sullivan, K. A., & Gilmore, L. (2020). Why do teachers believe educational neuromyths? *Trends in Neuroscience and Education*, 21, 100145. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2020.100145>
- Idrissi, A. J., Alami, M., Lamkaddem, A., & Souirti, Z. (2020). Brain knowledge and predictors of neuromyths among teachers in Morocco. *Trends in Neuroscience and Education*, 20, 100135. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2020.100135>

- Jansen, K. (2021). *Pre-service teachers' knowledge of the brain: Implications for autonomy-supportive and controlling motivational styles* (Order No. 28643707). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2566072914).
- Jolles, J., De Groot, R. H. M., Van Benthem, J., Dekkers, H., De Gloppe, C., Uijlings, H., et al. (2005). *Brain Lessons*. Neuropsych Publishers.
- Karakus, O., Howard-Jones, P. A., & Jay, T. (2015). Primary and secondary school teachers' knowledge and misconceptions about the brain in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 174, 1933-1940. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.858>
- Kim, M., & Sankey, D. (2018). Philosophy, neuroscience and pre-service teachers' beliefs in neuromyths: A call for remedial action. *Educational Philosophy and Theory*, 50(13), 1214-1227. <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1395736>
- Koçak, G. (2020). Beyin araştırmalarının eğitime yansımaları: Geleceğin eğitimi üzerine. *Edu 7: Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(11), 1-16.
- Koschmeder, C. (2019). *Heutagogical professional learning of mind, brain, and education: A convergent parallel mixed-methods research study of K-12 teacher perceptions* (Order No. 28023997). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global; Publicly Available Content Database. (2419355802).
- Lethaby, C., & Harries, P. (2015). Learning styles and teacher training: Are we perpetuating neuromyths? *ELT Journal*, 70(1), 16-27. <https://doi.org/10.1093/elt/ccv051>
- Macdonald, K., Germine, L., Anderson, A., Christodoulou, J., & McGrath, L. M. (2017). Dispelling the myth: Training in education or neuroscience decreases but does not eliminate beliefs in neuromyths. *Frontiers in Psychology*, 8, 1314. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01314
- Madua, A. E. (2022). Teaching English to the rythm of the brain. *Journal of Neuroeducation*, 3(1), 34-52.
- McMahon, K., Yeh, C. S. H., & Etchells, P. J. (2019). The impact of a modified initial teacher education on challenging trainees' understanding of neuromyths. *Mind, Brain, and Education*, 13(4), 288-297. <https://doi.org/10.1111/mbe.12219>
- OECD (2002). *Learning Seen from a Neuroscientific Approach*. OECD. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/ceri/31706603.pdf>
- OECD (2007). *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science*. OECD.
- Papadatou-Pastou, M., Haliou, E., & Vlachos, F. (2017). Brain knowledge and the prevalence of neuromyths among prospective teachers in Greece. *Frontiers in psychology*, 8, 804. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00804>
- Papatzikis, E. (2017). Neuromyths in education and development: A comprehensive approach. *European Scientific Journal, ESJ*, 13(3), 85-91.
- Pasquinelli, C., McPhee, F., Eley, T., Villegas, C., Sandy, K., Sheridan, P., ... & Grasele, D. M. (2012). Single-and multiple-ascending-dose studies of the NS3 protease inhibitor asunaprevir in subjects with or without chronic hepatitis C. *Antimicrobial agents and chemotherapy*, 56(4), 1838-1844.
- Patterson, K. M. (2019). *Mind, brain, and education from theory to practice: Examining educators' knowledge and value of brain science and its impact on literacy practices* (Order No. 22587758). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global; Publicly Available Content Database. (2387623204).
- Rato, J. R., Abreu, A. M., & Castro-Caldas, A. (2013). Neuromyths in education: What is fact and what is fiction for Portuguese teachers?. *Educational Research*, 55(4), 441-453. <https://doi.org/10.1080/00131881.2013.844947>
- Rees, P., Booth, R., & Jones, A. (2016). The emergence of neuroscientific evidence on brain plasticity: Implications for educational practice. *Educational & Child Psychology*, 33(1), 8-19.
- Rousseau, L. (2021). Interventions to Dispel Neuromyths in Educational Settings—A Review. *Frontiers in Psychology*, 12. doi: [10.3389/fpsyg.2021.719692](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.719692)
- Ruhaak, A. E., & Cook, B. G. (2018). The prevalence of educational neuromyths among pre-service special education teachers. *Mind, Brain, and Education*, 12(3), 155-161.

- Sarrasin, J. B., Riopel, M., & Masson, S. (2019). Neuromyths and their origin among teachers in Quebec. *Mind, Brain, and Education, 13*(2), 100-109. <https://doi.org/10.1111/mbe.12193>
- Schwartz, M. S., Hinesley, V., Chang, Z., & Dubinsky, J. M. (2019). Neuroscience knowledge enriches pedagogical choices. *Teaching and Teacher Education, 83*, 87-98. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.002>
- Simoës, E., Foz, A., Petinati, F., Marques, A., Sato, J., Lepski, G., & Arévalo, A. (2022). Neuroscience Knowledge and Endorsement of Neuromyths among Educators: What Is the Scenario in Brazil? *Brain Sciences, 12*(6), 734. <https://doi.org/10.3390/brainsci12060734>
- Sullivan, K. A., Hughes, B., & Gilmore, L. (2021). Measuring Educational Neuromyths: Lessons for Future Research. *Mind, Brain, and Education, 15*(3), 232-238.
- Sylvan, L. J., & Christodoulou, J. A. (2010). Understanding the role of neuroscience in brain based products: A guide for educators and consumers. *Mind, Brain, and Education, 4*(1), 1-7. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2009.01077.x>
- Thomas, M. S., Ansari, D., & Knowland, V. C. (2019). Annual research review: Educational neuroscience: Progress and prospects. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 60*(4), 477-492. doi:10.1111/jcpp.12973
- Torrijos-Muelas, M., González-Villora, S., & Bodoque-Osma, AR. (2021) The Persistence of Neuromyths in the Educational Settings: A Systematic Review. *Front. Psychol, 11*: 591923. doi: 10.3389/fpsyg.2020.591923
- Tunga, Y., & Çağiltay, K., (2021). *İlkokul ve Ortaokul Öğretmenleri Arasında Nöromitlerin Yaygınlığının İncelenmesi*. 14th International Computer and Instructional Technologies Symposium, Rize, Turkey
- van Dijk, W., & Lane, H. B. (2018). The brain and the US education system: Perpetuation of neuromyths. *Exceptionality, 1*-14. <https://doi.org/10.1080/09362835.2018.1480954>
- Von Bartheld, C. S., Bahney, J., & Herculano-Houzel, S. (2016). The search for true numbers of neurons and glial cells in the human brain: A review of 150 years of cell counting. *Journal of Comparative Neurology, 524*(18), 3865-3895.
- Zhang, R., Jiang, Y., Dang, B., & Zhou, A. (2019). Neuromyths in Chinese classrooms: Evidence from headmasters in an underdeveloped region of China. *Frontiers in Education, 4*, 1-6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00008>



Designing Exploratory Serious Games with Learning Supports

Yavuz Akpınar¹, Ekrem Kutbay², Ali Akkaya³

¹ School of Education, Boğaziçi University, İstanbul, Türkiye, akpinar@boun.edu.tr

² Department of Informatics, İstanbul University, İstanbul, Türkiye, ekrem.kutbay@gmail.com

³ School of Education, Boğaziçi University, İstanbul, Türkiye, akkayali7@gmail.com

Corresponding Author: Yavuz Akpınar

Article Type: Discussion Article

To Cite This Article: Akpınar, Y., Kutbay, E., & Akkaya, A. (2023). Designing exploratory serious games with learning supports. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(1), 83-96. doi: 10.17244/eku.1248565

Ethical Note: Research and publication ethics were followed. As this study is a review article, the ethical approval was not proceeded.

Öğrenme Destekleriyle Keşfettirici Öğrenme Oyunları Tasarlama

Yavuz Akpınar¹, Ekrem Kutbay², Ali Akkaya³

¹ Eğitim Fakültesi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, akpinar@boun.edu.tr

² Enformatik Bölümü, İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, ekrem.kutbay@gmail.com

³ Eğitim Fakültesi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, akkayali7@gmail.com

Sorumlu Yazar: Yavuz Akpınar

Makale Türü: Tartışma Makalesi

Kaynak Gösterimi: Akpınar, Y., Kutbay, E., & Akkaya, A. (2023). Designing exploratory serious games with learning supports. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(1), 83-96. doi: 10.17244/eku.1248565

Etik Not: Araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Bu çalışma tarama makalesi olduğundan etik onay süreci işletilmemiştir.



Designing Exploratory Serious Games with Learning Supports

Yavuz Akpınar¹, Ekrem Kutbay², Ali Akkaya³

¹ School of Education, Boğaziçi University, Istanbul, Türkiye, akpinar@boun.edu.tr, ORCID: [0000-0002-9406-3795](https://orcid.org/0000-0002-9406-3795)

² Department of Informatics, Istanbul University, Istanbul, Türkiye, ekrem.kutbay@gmail.com, ORCID: [0000-0002-9451-3282](https://orcid.org/0000-0002-9451-3282)

³ School of Education, Boğaziçi University, Istanbul, Türkiye, akkayali7@gmail.com, ORCID: [0000-0001-7955-7407](https://orcid.org/0000-0001-7955-7407)

Abstract

Serious games are computer games with learning objectives, and present stimulating contexts with interactive, engaging and immersive activities. The brain wave analysis and the neuro-functional correlates of game-based learning revealed that game-based learning is a powerful tool to enliven processes of learning through providing reward and emotional engagement. Implementing a game design model that effectively incorporates game mechanics and pedagogical mechanics is essential in the development of a serious game as an interactive learning environment. The current literature provides many serious game development framework, however, no single framework is sufficient to cover interdisciplinary field of exploratory serious games. This study aimed to develop a framework for designing exploratory serious games. In order to ensure that learners would attain objectives of the learning unit in the game, the proposed conceptual design framework was based upon (a) Kiili's experiential gaming model (2005), (b) 4C/ID instructional design model (Van Merriënboer, Clark, & de Croock, 2002), (c) ARCS motivation model (Keller, 1987), and (d) Activity theory (Engeström, 1987). The framework pays particular attention on learning support mechanisms of the game because students may have difficulty in, miss or avoid learning curricular content of an exploratory serious game when they focus on merely game mechanics. Finally, the study also stresses and discusses enhancing players' flow experience and enriching adaptability of the game through design of task regimes.

Article Info

Keywords: Serious games, exploratory learning games, learning support, instructional design

Article History:

Received: 7 February 2023

Revised: 21 May 2023

Accepted: 24 May 2023

Article Type: Discussion Article

Öğrenme Destekleriyle Keşfettirici Öğrenme Oyunları Tasarlama

Öz

Dijital öğrenme oyunları eğitsel hedefleri önceleyen ve öğrenciyi cezbeden bağlamlarda etkileşimli, bağlayıcı ve sürükleyici etkinlikler sunan ortamlardır. Oyun-tabanlı öğrenenlerin beyin dalgaları ve sinir bilimsel örüntüleri konusundaki araştırmalar, oyun-tabanlı öğrenmenin sağladığı ödül ve duygusal bağlayıcılık özellikleri ile bilişsel süreci etkinleştirmek için güçlü bir araç olduğunu göstermektedir. Oyunlaştırma öğeleri ve eğitim bilimsel değişkenlere ilişkin öğelerin başarılı bir şekilde bir arada kullanılması gerekmektedir. Söz konusu bütünleştirmeyi sağlayarak öğrenme oyununu etkileşimli bir öğrenme ortamı yapan temel unsur oyun tasarımında kullanılan modeldir. Alan yazında çok sayıda öğrenme oyunu tasarımı model olmasına rağmen, disiplinler arası bir eylem olan bilgi keşfettirici öğrenme oyunları tasarımında tek bir model tek başına yeterli olamamaktadır. Bu çalışma, bilgi keşfettirici öğrenme oyunları tasarımında kullanılacak bir bütünleşik model geliştirmeyi hedeflemiştir. Çalışmada, öğrencilerin belli bir dersin hedeflerine bir öğrenme oyunu içinde ulaşmasını sağlamak amacıyla, aşağıdaki modeller bir arada ele alınarak bütünsel bir model önerilmiştir: (a) deneysel oyun modeli (Kiili, 2005), (b) 4C/ID öğretim tasarımı modeli (Van Merriënboer, Clark ve De Croock, 2002), (c) ARCS motivasyon modeli (Keller, 1987) ve (d) Etkinlik kuramı (Engeström, 1987). Önerilen bütünleşik model, öğrencilerin sadece öğrenme oyunu içindeki yönsel mekanizmalara odaklanarak oyundaki konu alanı içeriğini ihmal etmelerini ve öğrenme zorluğu yaşamalarını önlemek amacıyla oyundaki öğrenme destek mekanizmalarına özel önem vermektedir. Ayrıca, öğrenme oyunlarında tasarlanacak görev setleriyle öğrencilerin etkinlik akışının artırılması ve oyunun uyarlanabilirliğinin geliştirilmesine dönük bir dizi öneri sunulmaktadır.

Makale Bilgisi

Anahtar Kelimeler: Dijital öğrenme oyunları, açınsayıcı öğrenme oyunları, öğrenme desteği, öğretim tasarımı

Makale Geçmişi:

Geliş: 7 Şubat 2023

Düzeltilme: 21 Mayıs 2023

Kabul: 24 Mayıs 2023

Makale Türü: Tartışma Makalesi

Introduction

People spend long hours for playing both conventional or digital games. For example, senior citizens play card games in coffee-houses, or teenagers spend long hours in front of their digital devices to play different types of games. Many school children spend longer time periods for playing games than doing their homework (Adelantado-Renau et al., 2019). Further, playing a digital game or compulsively checking of social media for new posts for a large amount of time per day is commonly observed among students (Gomez, Devis, & Molina, 2020). What makes students at different ages spend so much time on games, but not on curricular activities? What are the shortcomings of interactive learning environments that cannot attract students as much as games or social media to spend enough time on tasks?

Brain based research using objective measurement techniques shed some light on this issue. Both checking of social media and playing games long hours “(are considered as samples of potentially problematic device use) arouse a user's brain, “causing the intermittent release of the neurotransmitter dopamine” (Haberlin & Atkin, 2022; p. 2). Dopamine and oxytocin are two hormones that can act as powerful agents of change in the brain (Berke, 2018). The endocrine system releases dopamine when one wins or is rewarded (Greipl et al., 2021). The brain is running along producing one's thoughts, feelings and actions. If one chooses an action that is successful one gets a flood of dopamine to the brain. The second powerful hormonal agent in the brain is oxytocin triggered by physical contact with another individual, or by the memory of closeness to another or even by imagining future closeness to another (Oxford, Ponzi, & Geary, 2010). For example, multiplayer games with a cooperative or collaborative play element constantly trigger the oxytocin hormone through their game tasks that may be achieved in collaboration with other players of the game (Krarup & Krarup, 2020). The brain enjoys these two hormones and records this as a desirable pattern to reactivate in the future (Haberlin & Atkin, 2022). Further, cortisol is a steroid stress hormone triggered by the brain in response to stressors, along with others it impacts memory (Aliyari et al., 2018). However, when it comes to the influences of serious games on students' accomplishment in a curricular unit, there are varying research results providing evidence for both positive as well as negative effect on learning; despite the fact that in most of those studies, the serious games were welcomed and found enjoyable by the students.

Some studies using comparisons of experimental and control groups showed positive effects of games on students' learning mathematics, particularly mathematics fluency in grade 1-4 (Fraga-Varela, Vila, & Martínez, 2021), algebra in high school (Umbara, Munir, Susilana, & Puadi, 2021); electrical circuit in elementary science (Noh, Mohamed, & Zin, 2021), light and sound in 5th grade science (Toprak, Akcay, & Kapici, 2021), and at a college level, foreign language vocabulary and history learning (Chen & Hsu, 2019), and concepts of object-oriented programming (Abbasi Kazi, Kazi, Khowaja, & Baloch, 2021). Along with studies showing positive effects of serious games on learning different domains at different levels, there are studies showing negative effects of them on learning. For example, Newbery, Lean and Moizer (2016) conducted a quasi-experimental study with college students majoring management, the study participants studied entrepreneurship within a game (SimVenture) for three weeks, control group participants studied the same content without the game. The analysis of pre and post test data revealed that whilst %32.4 of experimental group students performed positive improvement, %11.2 of them did not show any improvement and %56.4 of them performed negative improvement. In another study (Cowley, Fantato, Jennett, Ruskov, & Ravaja, 2013), two groups of college students studied conflict negotiation with an experiential game (Peacemaker) in two modalities. Learning performance of the groups was identical and poor. The type of elaborative discussion activities right after the game playing was reported as the cause for the negative results. They advised organizing learning strategies that do not impede flow of the lesson embedded in serious games. Further, computer science students studied code debugging in C++ programming with a game (RoboBUG), Miljanovic & Bradbury (2017) reported that the game failed to help the students' learning, and suggested integrating a hint providing module to the game.

Problems in Learning with Serious Games

Virtual worlds represented in serious games have constraints compare to physical worlds. Though users can manipulate screen objects in virtual worlds through a mouse, a keyboard, a joystick, voice, eye movement and fingers on touch-screens, in these settings they cannot experience similar feelings of touch and manipulation as in a physical world. User and screen-object interaction in a serious game compared to a physical world is indirect, rather than direct; hence the interface of a virtual world plays the role of a moderator. Research in learning sciences stress that students' experience of using their body movement in learning processes is important (e.g., Shapiro & Stolz, 2019). Students' physical activities in a virtual environment may not be reduced to only movements of lips, fingers and hand; but their activities should be in harmony with behaviors required in that virtual environment. According to Shapiro and Stolz (2019), such distance between cognition and behavior would disturb students in a learning process. A reverse relationship between a serious game player's expected cognitive load and effects of that game on learning was reported (Cowley, Heikura, &

Ravaja, 2014), therefore consideration of simplicity principles in design of serious games is recommended. Further problems with serious game research involves the followings:

- Short periods of observations and interventions in experimental studies,
- Coverage of narrow content domains in those tested serious games,
- Conduction of many studies based on only practice based activities,
- Undesired novelty effects of serious games on learning,
- Lack of reflection of different knowledge representations in applications,
- Lack of integration of learning mechanics,
- Over-coverage of game mechanics in the applications,
- Insufficient coverage of problem formation and manipulation of abstractions in learning units,
- Undermining students' self-reflection skills and neglecting elaboration scaffolds in design of support mechanisms,
- Insufficient consideration of cognitive load issues in instructional design.

A recent comprehensive meta-analysis of 46 meta-analysis of research conducted on serious games between 2016-2020 (Metwally, Nacke, Chang, Wang, & Yousef, 2021) summarized deficiencies of serious game research. The analysis showed that many studies lacked theoretical frameworks, had insufficient and un-generalizable findings regarding the effects of design, development and testing of serious games on learning. More studies focusing upon validation of theoretical frameworks, different design and development models were advised.

Problems with Serious Game Design Frameworks

A commonly implemented framework for serious game design, Kiili's experiential gaming model (2005), is based on Kolb's cyclical model with four main stages in learning. It starts with concrete experiences at which the students observe and reflect. The students conclude something on the basis of observations and reflections. Then, they form generalizations and transfer knowledge to other contexts or scenarios. At the final stage, generalizations are tested through experimentations and experiences. Kolb's model has been criticized as being too simplistic: According to, for example, Holman, Pavlica and Thorpe (1997) this model neglects the complex process of learning where action, experience, reflection and thinking are interconnected. Further, Miettinen (2000) argues that Kolb's model underestimate effects of the social interaction in the learning process. Based on such criticisms, Rooney (2012) comprehensively examined derivations of the experiential model and proposed a theoretical model with three main components of fidelity, play, and pedagogy. Similarly, Hartevelde (2010) suggested the Triadic Game Design approach focusing on three dimensions as technology behind the game (play), learning objectives and learning sciences (meaning) and representation of the real world (reality). Both Rooney and Hartevelde stress the importance of setting up a balance among these three components in the process of serious game design. However, how such balance would be achieved is not unveiled. These limitations may be resolved through the use of a sound instructional design model.

Amory and Seagram's (2003) Game Object Model (GOM), based on object oriented programming concepts, links pedagogical theories with game design principles. Primary components of GOM are categorized under titles of players, story, game space and social space. Clark (2020) criticized this model as being too complex and rigid for serious game designers. Besides, the Serious Games Conceptual Framework proposed by Yusoff, Crowder, Gilbert, and Wills (2009) and the Six Facets of Serious Games Design model (Marne, Wisdom, Huynh-Kim-Bang, & Labat, 2012), compared to many other frameworks, did not add something new to Kiili's interpretations of experiential model. Further, Learning Mechanics to Game Mechanics (LM-GM) Mapping Approach (Arnab et al., 2015) provides a more comprehensive set of pre-defined game mechanics and pedagogical elements. However, as in many serious game design proposals, LM-GM approach also lacks a sound instructional design model which clearly guides practitioners.

Recently, Jaccard, Suppan, Sanchez, Huguenin, and Laurent (2021) proposed a new framework considering multidisciplinary nature of serious game design which puts collaborative dimensions into the front of design, development and assessment. The framework highlights design elements under five main categories: (a) Context and objectives, (b) Game design, (c) Learning design, (d) Mechanics, and (e) Assessment. The authors noted that co.LAB framework is generic enough that if one design element is missing, designers can easily integrate it to the model, but nevertheless how such incorporations of elements (e.g., how different types of instructional support should be integrated into the game design) would be handled is ambiguous. Moreover, Ishaq, Rosdi, Zin, and Abid (2022) recommended a serious game design model considering cultural context by integrating the following five elements: academic requirements, educational settings, socio-cultural aspect, gamification constructs, and usability guidelines. This model merely focuses on language education, nonetheless, fails to specify many of the pedagogical mechanics of serious games, it simply concentrates on education level and mode of delivery in the component of educational settings.

Many of serious game design frameworks are, first, committed to specific types or specific domains such as health (for example see Verschueren, Buffel, & Vander, 2019). Second, many frameworks contain motivation as a basic component of the model, but they fail to guide construction of motivational elements into serious games (e.g., Jaccard et al, 2021). Third, an essential component in instructional design is cultural context which is not sufficiently taken into consideration in many frameworks (e.g., Amengual, Jaume-I-Capó, & Moyà-Alcover, 2018). Fourth, many frameworks oversimplify complexity of learning, and therefore often prioritize the entertainment aspect over the learning content. As a result, complexity of learning content may lack depth, which may deter effectiveness of the learning experience. Fifth, some frameworks follow a rigid structure, limiting customization and adaptability to different learning contexts, different instructional approaches or individual learner needs. This may lead to a one-size-fits-all approach that may not cater to diverse educational requirements. Sixth, some frameworks simplify learning environment design to escape from resource-intensive (e.g., requiring specialized skills, time, and financial investment) serious game design. Seventh, some frameworks focus very much on game mechanics. Learners may be motivated by the game mechanics and rewards rather than genuine interest in the subject matter, leading to limited knowledge retention and transfer outside the game environment. Eighth, some frameworks neglect lack of integration with daily classroom activities. This can create a disconnect between serious games and established educational structures, limiting their reach and impact. Finally, some frameworks put very much emphasis on practice of knowledge and skills before they are understood. This leads practitioners fail to explicitly differentiate learning activities for understanding and for practicing learnt content.

It's important to note that while these criticisms exist, serious games, designed and developed following firm learning and teaching frameworks, can be effective instructional tools with fast and timely delivery of feedback, interactivity, flexibility and adaptation (Van den Hurk, Meelissen, & Van Langen, 2019). The field of serious game design is evolving, and addressing the above criticisms may contribute to the improvement. Hence, considering aforementioned problems of the serious game design, this study aims to overcome the shortcomings of the current design frameworks, and hopefully fill the gap in particularly design of exploratory serious games. With the aim of enabling students to attain objectives of the learning unit in the game, the conceptual design architecture was centered on (a) Kiili's experiential gaming model (2005), (b) 4C instructional design model (Van Merriënboer et al., 2002), (c) ARCS motivation model (Keller, 1987), and (d) Activity theory (Engeström, 1987).

Exploratory Learning Environments

Direct instruction delivered by a human tutor or a computer based application does not always fail to get students' continuous attention and to keep students on tasks leading to learning. In fact, laborious meta-analyses (e.g., Hattie, 2009) reveal that direct instruction has remarkably large effects on achievement in a wide variety of fields. Effects of direct instruction may be a function of different moderating factors (e.g., tailored instructional practices, expertise levels), research supports direct instruction compared to exploratory learning (Liem & Martin, 2013). That, however, does not disregard the constructivist view of learning through guided instructions in exploratory settings. For example, it is interesting for students to actively run simulation settings where both conceptual and procedural knowledge are reflected through screen objects and operators as well as through their interactions. In addition, providing students with opportunities to experiment, to make mistakes in a secure environment and to correct mistakes has been favored because students may reflect different viewpoints and approaches to develop conceptual change in the studied learning unit. Such thought-provoking settings may help students to develop knowledge elaboration skills and argumentative knowledge in the domain. An exploratory learning environment (ELE) is "an environment that supports learners in constructing their understanding about a specific subject through learner-driven reflective inquiry" (Rick & Lamberty, 2005; p. 180). It is the settings where learners can act as explorers to unveil hidden conceptual relationships, laws, principles and abstractions of a certain domain. ELEs typically provide learners with (multiple) representations that help discover and construct the domain knowledge: Students study multiple representations of information (digitized static and dynamic 2D/3D graphics, animation, simulation, text, symbols (abstract formulas), videos) to accomplish conceptual understanding and then to employ those multiple representations to reason, and to solve problems in the domain. ELEs give learners instruments to support more engaging and personalized learning experiences (Freitas & Neuman, 2009): Exploration denotes more occasions for learning, more social and interactive learning and better learner control over a learning environment and sharing, and practice of skills in a simulation or serious game.

Design of Exploratory Serious Games: A Blend of Models

In educational games, it is very likely that many students' primary interests would be to play the game in order to raise their score, get more badges, accomplish higher and higher levels at the game, or complete a task in a shorter period of time. One of the challenges to the instructional designers in building exploratory learning games is to create mechanisms and approaches with which students would pay enough attention to the learning mechanics of the game more than or as

much as the game mechanics. To blend learning theories, learning mechanics and game mechanics in order to help learning a curricular content is critical, and outlined in Figure 1. There are different models in the literature for serious game developments, however, among them, experiential game design model (Kiili, 2005) may be one of the models which best meets criteria of interactive learning environments, provided that a sound instructional design model sheds light on creation of learning experiences and learning supports. This model is successful in corresponding “components of experiential learning theory and game mechanics” to get students have “flow experiences” in interacting with a serious game. Experiential learning theory (Kolb, 1984) expresses the significance of both students’ direct experience with tasks and reflective thinking in the learning process. In Kolb’s experiential context, experience relates entirely to lived experiences in real life settings (e.g. in the factory). Nevertheless, in the current exploratory settings, experience may link to simulated experiences and ‘transactional’ learning (Maharg, 2007): As such, it is learning grounded on exchanges, i.e. tasks and activities, between actors in a simulation, game or virtual setting and between a student and her peers and perhaps teachers (Freitas & Neuman, 2009).

Flow experiences in students’ activities (Csikszentmihalyi, 2014), however, suggest that a student’s full involvement to activities would provide the best experience. An exploratory game aims to provide students with challenges related to a particular task scheme so that flow experience is observed. Flow experience in tasks should be taken together with ARCS motivation model for task designs because student motivations in learning many curricular content with abstractions are low. It has to be highlighted that while experiential game models present some guidelines to design serious games, this model doesn’t provide sufficient guidelines to design instructional tasks in exploratory serious games. For that reason, four components instructional design model (4C/ID model by Van Merriënboer et al., 2002) may suit well to design and organize instructional components or learning mechanics of exploratory serious games.

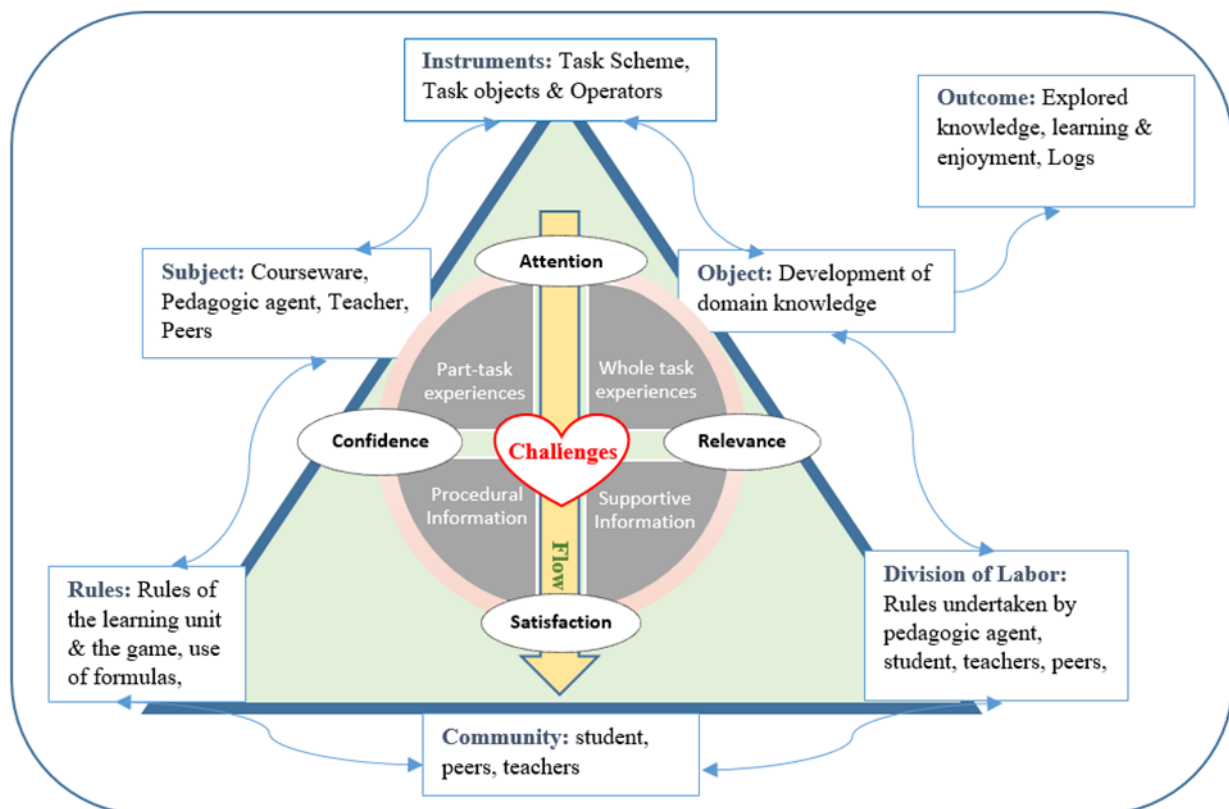


Figure 1. A blend of activity theory, ARCS motivation model and 4C/ID model

The following four components constitute the 4C/ID approach: Learning tasks, supportive information, procedural information, and part-task practice. This approach is comprehensive in the sense that complex learning units with integrative goals of knowledge, skills, and attitudes may be covered in the design. Following needs analysis of a learning environment and its components, this approach suggests creating learning activities organized in large size learning tasks, and learning tasks should be presented within real life related contexts and, if possible, within their authentic contexts. To understand how both context and tools (instruments) mediate continuous human activity,

sociocultural psychologists proposed Activity Theory as a framework (Engeström, 1987). In the activity theory, subjects, community, objects, instruments, division of labor and roles are inter-connected components (Kaptelinin & Nardi, 2009). The meaningful context in a serious game is the mutual relationships between subjects (learner/pedagogical agent/peers/teacher) and that they act upon serious game objects as they are mediated by instruments, language, and sociocultural contexts (Engeström, 1987; Lazarou, 2011). Application objects in serious game are that “at which the activity is directed and which is molded or transformed into outcomes with the help of physical and symbolic, external and internal tools” (Engeström, 1993, p. 67). In essence, objects may be theoretical schemes as instructional objectives to be accomplished in a serious game, or physical objects, even abstracted concepts. Instruments are the concepts, physical or virtual tools, metaphorical machines, operators, artefacts or resources that mediate a student’s interactions with an object. The community of a serious game refers to a student’s peers who cooperate, collaborate and/or compete, pedagogical agent of the application and the teacher with whom the subject may share transformations in the game culture. “Communities mediate subjects’ activity through serious game rules, scripts, roles, division of labor, and shared norms and expectations” (Akpınar & Turan, 2014; p.257).

Learning tasks in 4C/ID model should get students to easily relate students’ prior knowledge and experiences, both formal and informal, with the new knowledge, skills and attitudes covered in the learning unit, and to build a model of knowledge patterns covered. Learning activities reflected through learning tasks should be categorized and ordered according to their cognitive difficulty level. Presentation order of the tasks, then, would be in order of simple to difficult.

Supportive information and procedural information are presented during learning experiences. In this model, supportive information is suggested to be presented when students are exposed to complex and extra ordinary problem tasks. Procedural information refers to information regarding how a routine task should be handled. Furthermore, a learning activity is to be designed within a form of a large enough learning step, practice and reinforcement activities are suggested to be designed within a form of small learning steps.

For the nature of learning activity and learning step size, the ARCS model suggests, as the acronym suggests, four different strategies. How instructional designers should reflect those strategies into serious game applications is briefly explained below:

(i) Attention Strategies: The application should present facts that initially challenge students’ earlier experiences, and display graphical representations of set of ideas or relationships, if necessary use analogies and metaphors, to concretize the ideas as much as possible. Presentations of tasks conveying domain knowledge must be embedded in attention-grabbing contexts. For example, to learn a particular procedure, some tasks may focus on operating a machine representing the procedure; whilst some tasks may focus on breakdowns of that machine, setup of that machine or partially completing the task without the machine because a failure in the interaction of a device will be a more thought-provoking context to students than the device itself. Sense of humor in task designs and in instructional support or scaffolds provided shouldn’t be neglected.

(ii) Relevance Strategies: The application should use analogies familiar to students’ earlier experience, and state clearly the present and future value of learning the curricular content of the game wherever appropriate, for instance in instructional support text. Further, through students’ task accomplishment in meaningful alternative methods, the application should allow students model correct behaviors of professionals working with knowledge and skills covered in the unit.

(iii) Confidence Strategies: The application should incorporate plainly stated learning goals into tasks, and, if possible in the context, present self-evaluation tools and the criteria for assessment of performance. Also, the application should structure materials on a gradually increasing difficulty level; that is, with Keller’s term, provide a "conquerable" challenge. Instructional support should help learners how to develop a work plan which may result in accomplishing a goal. Learners’ success through effort rather than chance should be credited, and different task regimes should be provided to get learners to accomplish tasks with decreasing support in learning and practicing skills. Moreover, along with the suggestions of 4C/ID model, the ARCS model basically enlighten design and development of task schemes in a serious game. A task scheme is a set of tasks requiring learners to complete a number of activities to explore a fraction of the learning unit. Because each sub-set of a learning unit has different depth and construct of knowledge, possibly requiring different cognitive activities such as selection, organization and integration, the instructional designer has to configure, group and order, from easy to difficult, learning activities.

(iv) Satisfaction Strategies: The application should provide facilities for learners who mastered a set of tasks to help others who have not mastered them, and provide frequent reinforcements in learning a new task and intermittent reinforcement as learners get more competent at a task. Also, informative and motivating feedback following task performance must be delivered. Finally, efforts and successful task performance must be rewarded by both means of learning and game mechanics.

An Exploratory Serious Game: Curious Robots

Some facilities of an exploratory serious game designed by following most of the principles outlined above may be observed in one of our exploratory serious game (Akkaya, 2019; Akkaya & Akpınar, 2022), Curious Robots. It was developed as a research tool, and designed to teach the basics of object oriented programming (OOP) and computational thinking, embraces an element that supports students to construct their own code blocks in line with the requirements of their missions as a game play experience. Primary characteristics of the game is that the fundamental concepts of OOP are incorporated into the game story. Fantasy components such as metaphorical (invented) gears and planets were used to incorporate OOP concepts into the game story since the use of fantasy components may improve students' learning (Garris, Ahlers, & Driskell, 2002). Employing stories is among the fundamental constituents of the process of a serious game design (Rollings & Adams, 2003): Fairy tales or stories establish the ground setting for games, and facilitate the aggregation of small tasks into a main goal. Students' role in the game environment is to work in the Turkish Space Agency (TSA) as an engineer responsible for programming robots. Events of the game takes place in 2048 when the world is on the threshold of an emergency because of global warming, and researchers in the TSA are searching for a new planet for humans to settle. The game is a type of simulation games where students first construct their own robots and program them to discover a fictitious planet, named Asgard, and to decide whether or not the planet is convenient for human to settle. There are eleven different activities with a gradual increase in the level of difficulty. During the course of the game, students are provided with directions about their task through a pedagogical agent (PA) in a task slot located on the screen. The PA in this environment has an imminent role to play in the incorporation of OOP concepts into events of the game by expressing the story and presenting information about the learning activities. The PA provides feedback and storified information in a task handled in the learning game setting, also it boosts learners' motivation and leads to deep learning (Moreno, Mayer, & Spires, 2001). Moreover, the setting delivers hints and immediate and/or delayed feedback, both visually and verbally, about students' mistakes in a mission. The first mission of the story requires students to construct a chip with the descriptions of behaviors of a robot which is a tool in the investigation operations. The chip in this task is an analogy that denotes the class concept. With the purpose of comforting students and freeing them from fear of the syntax of a real programming language, defining a class called robot is enabled through an instrument entitled Class Definer Machine. Following the robot class definition, students will be instructed to generate an instance of the class by inputting the created chip into one of the three robot options available. When students select a robot to insert their chip into, a pop-up window, as an analogy for constructors in OOP, will be displayed. The students generate a robot by designating name, speed, and the transportation capacity of their robot. Since graphical representations of abstract concepts of OOP play an important role in novice programmers' learning of OOP (Abbasi et al., 2021), the visualization of abstract concepts of OOP are represented as an animation after the students' robot specifications. In the animated representation, the chip moves into the robot and vitalize it. Hence, as the chip demonstrates an abstract concept, class, the vitalized robot represents a particular instance of the class, an object in OOP. Our current work focused on integrating and validating more components of activity theory into this exploratory serious game.

Balancing Cognitive Load in Exploratory Serious Games

Recent research on digital game based settings showed that the settings without full components of interactive learning environment, such as interactive screen instruments, may create only a temporary and short burst of student interest (Sun, Guo, & Hu, 2021). Also, those environments should provide rich feedback facilities in order to correct students' possible errors and misconceptions (Abbasi et al., 2021). Furthermore, in many serious games for complex learning units, cognitive load is not taken into consideration sufficiently. Cognitive load, referring to the resources used by the working memory in a particular period of time, is a multidimensional construct influencing a learner in carrying out a task (Paas & Van Merriënboer, 1994). It has three different types, namely intrinsic, extrinsic and germane. For effective learning, it is necessary to have the total load of these three types of cognitive load less than the capacity of working memory (Paas, Renkl & Sweller, 2003; Paas, Tuovinen, Tabbers & Van Gerven, 2003). Whilst structural configuration of learning unit is directly linked to the intrinsic cognitive load, instructional design of the content in exploratory serious games is related to the extrinsic cognitive load. Also, construction and organization of mental structures is related to the germane cognitive load.

Exploration based approaches to computer based learning, including serious games, may impose a higher cognitive load on a learner: For example, when a student explores a set of relationships between a few variables in a game environment, and tries to form an equation for the relationship, intrinsic load should be considered and balanced. Experience with game mechanics and domain knowledge in the application should be taken into account when knowledge patterns to be explored. Regardless of the level of constraints in the setting, it is obvious that there is enough

material which may possibly increase cognitive load, hence a careful design and display of components, and interaction are needed.

Learning Supports in Exploratory Serious Games

An exploratory serious game as an interactive learning environment, in nature, accommodates a significant number of game mechanics and learning mechanics, that makes a serious game a complex setting where learners need intensive support either from the game itself, teachers or peers (Akkaya & Akpınar, 2022; Wouters & Van Oostendorp, 2013; Zhonggen, 2019). The learning mechanics of a serious game or any other digital instructional game presents a set of tools to support learning, however, when we consider learning support, we refer to the learning support provided separately from the learning mechanics. That is to say that learning supports to be provided to students, along with learning mechanics, will help students to actively involve cognitive processes triggered by the exploratory game in order to select new information, to organize new information and to integrate new information with existing mental schemas. Studies showed that learning supports in serious games have a significant effect on learning (Cohen's $d=0,34$) and on skill acquisition ($d=0,62$), whilst their general effect size is 0,44 (Wouters & Van Oostendorp, 2013).

Different types of learning support in serious games to teach a domain help different cognitive processes. For example, Fiorella and Mayer (2012) conducted two research studies: In the first experiment, two group of students studied electrical circuits in a serious game, while a group studied the lesson only with the game; another group, additionally, used a paper-based metacognitive explanations reflecting principles and critical features of the content as learning supports; the group receiving paper-based metacognitive learning supports had better transfer scores ($d=0,77$) than the other group. In the second experiment, paper-based metacognitive explanations as learning support was changed in a way that explanations did not directly present principles of the subject matter, but the paper-based activity required students to fill-in incompletely given principles of the subject matter; Then, while a group studies the content with a serious game, the other used the game with the second version of paper-based supports. Similar to the results of the first experiment, the group receiving paper-based metacognitive learning supports had better transfer scores ($d=0,53$) than the other group. The study reveals that serious games with learning supports in the form of paper-based metacognitive explanations pointing the principles and critical features of the content have a significant effect on learning.

In a different study (Adams, Mayer, MacNamara, Koenig, & Wainess, 2012), detailed explanations as learning support in an exploratory serious game were examined: A student group studied pathogens in an exploratory serious game, while a second group studied it in a digital presentation. Students who studied the content with a digital presentation had significantly higher recall ($d=1,37$) and transfer ($d=0,57$) test scores than the ones used the game. In the second experiment, while a group of students studied electricity unit in a serious game with detailed explanations as learning support, a second group studied it in a digital presentation: The second group had significantly higher post-test scores ($d=0,31$) than the ones used the game. The study suggests that serious games should provide sufficient guidance as learning supports, however detailed explanations should be avoided in learning supports.

Pre-training and post-training are two other modes of learning supports. Mayer, Mathias and Wetzell (2002) compared the effects of these two modes of learning supports on three groups of students' recall and transfer scores: The first group studied a multimedia lesson, and the second and third groups studied the same lesson with either pre-training or post-training. All three groups had identical recall scores, however the group who studied with pre-training type of learning support had higher transfer score than the two other groups. In a similar study, Parong and Mayer (2018) conducted two experiments. In the first experiment, achievements of students learning biology either with a virtual reality application or a digital presentation: Achievement of the students studied with a digital presentation was higher than other students' achievement. In the second experiment, achievements of students learning biology either within a digital presentation or a virtual reality application with a student summary activity following each screen were examined. Achievement of the students who used summary strategies right after interacting with a screen of a virtual reality application was higher. These studies highlight effects of pre-training and post-training as learning supports in learning environments without game features. Since students may neglect or even avoid the curricular content in an exploratory serious game, pre-training and post-training as learning supports in serious game settings are more critical than other learning settings.

In a recent study (Bainbridge et al., 2022), physics animations and short explanations as learning supports were integrated into a serious game teaching physics: Seventh and eleventh grade students who studied the serious game with added learning supports had higher transfer scores ($d=0,36$) than their counterparts who studied only the serious game. The study also reported that integrating physics animations and short explanations as learning supports to the serious game did not diminish entertaining features of the game.

The findings about effects of different types of learning supports on learning show variation, but nevertheless, along with some other studies in the literature, aforementioned studies demonstrate that learning supports can create

difference in interactive learning environments, particularly exploratory serious games. Students may not sufficiently benefit and learn in exploratory and experiential serious games because (i) students may fail to relate new information with the existing mental schema, or incorrectly relate the two, (ii) students may focus on entertaining features and miss critical information in the lesson, (iii) students may need confirmation of a teacher or a knowledgeable peer in relating new information to the existing mental schema, (iv) students may experience cognitive overload in selecting, organizing or integrating information patterns. For these reasons, Westera (2019) suggests that even if students' game play is intervened and disturbed; learning supports must be presented in order to (i) explain new or complex concepts difficult to learn in a game, and (ii) provide reflective information on what a particular activity aims to teach. Furthermore, some other types of learning support may be the followings in exploratory serious games:

- (a) Explaining and reminding necessary prior knowledge to learn the new content,
- (b) Give students tasks of note taking about what they experience to observe their own learning progress,
- (c) Direct students in each task to guide knowledge discovery,
- (d) Give students tasks of note taking about what they learned as new knowledge patterns after students complete a certain number of tasks,
- (e) Provide students with a prompt about what they learned after students complete a certain number of tasks,
- (f) Present pre-training or explanations about abstract or complex patterns just before their relevant exploratory tasks are studied.

Order of timing of presentation of different learning supports in exploratory serious games may be categorized as before, during and after interacting with the games: Learning supports provided:

1. Just before presentation of an exploratory serious game.
2. During students' interaction with an exploratory serious game.
 - 2.1 Just before presentation of each learning activity or each set of learning activities,
 - 2.2 Right after studying each learning activity or each set of learning activities.
3. Right after studying an exploratory serious game.

Depending on the analysis of learning content, learning environment with embedded gaming facilities, learners and pattern of interactions within a proposed learning environment, instructional designers may determine about timing of learning supports. The nature of the contents and students' possible misconceptions in prerequisite learning contents as well as learning difficulties observed should be considered when adding learning supports to serious games.

Discussion

Research suggests that the arousal and reward mechanisms associated with games, mediated by the endocrine system, play a significant role in attracting students and making these activities more engaging compared to traditional curricular tasks. The immediate gratification and sense of accomplishment provided by games can be more appealing than the delayed rewards of academic work. Moreover, multiplayer games that involve collaboration with others can trigger the release of oxytocin, enhancing the social aspect and further reinforcing engagement.

Theoretical issues raised by research literature on serious game design are very rich in their use of learning theories (Bainbridge et al, 2021; Clarke, 2020; Rooney, 2012). However, many of the applications cited, even in scholarly reports, were not based on a sound learning theory and/or limited to practicing particular knowledge and skills. Furthermore, it is hard to find an instructional design model in some of those applications. The school curriculum does not have only simple learning units, but also includes complex and abstract learning units; students' failure, boredom and dropout in complex units are high (Abbasi et al, 2021), for that reason studies should enlighten development of serious games design for particularly complex units. Our endeavor in forming a blended design model is based on four pillars: (1) the 4C/ID instructional design model to easily handle conceptual as well as procedural knowledge by the help of intensive learning supports, (2) ARCS theory and experiential learning model to author motivating and engaging activity sets for even low level students to explore in subjects involving complexity, (3) Flow model to keep students on tasks, and (4) Activity theory to look into the design of learning environment from a broad perspective to consider socio-contextual and cultural issues including classroom/e-classroom dynamics.

Our arguments pointed out several shortcomings that may contribute to the preference for games over curricular activities. These include the indirect and limited nature of user interaction in virtual worlds. Research (e.g., Garris et al., 2002; Greipl et al., 2021) suggests that students' playful activities and curricular task handling should be integrated into the virtual environment to create a more immersive and engaging experience. Such integration of game and learning mechanics in serious games should address cognitive load and reflection skills in instructional design. However, various frameworks and models used in serious game design had their limitations, such as being too domain-specific, oversimplifying complexity of learning, neglecting contribution of cultural context to learning, and prioritizing entertainment over learning. We emphasized the need for frameworks that incorporate sound instructional design

principles, pay particular attention to flow of learning activities developed by considering motivational factors in details. Furthermore, the studies (e.g., Miettinen, 2000) highlight the importance of ELEs as settings that promote active engagement, reflection, and discovery of conceptual as well as procedural knowledge. ELEs provide opportunities for students to experiment, make mistakes, and develop knowledge elaboration skills. They encourage students to actively construct their understanding through learner-driven inquiry and engagement with multiple representations of information. We argued that to increase the effectiveness of ELEs different learning support mechanisms are key, and therefore, must be added to gamely learning environments.

Developing a successful exploratory serious game involves more than just generating an immersive environment and including curricular content. It necessitates thorough consideration and careful planning throughout the design and production process to align the media with the relevant content, seamlessly integrate curricular content into gameplay, and facilitate learning through well-designed feedback and clues. Moreover, supplementary resources should be developed to enhance the complex process of learning with the game (Bainbridge et al., 2021); Students' primary objectives in a serious game may not be engagement with the activities conveying curricular content but engagement with the game mechanics. The learning activities and design elements with support information should be arranged in a way that even students with game objectives complete all learning activities, and those students must be convinced to put learning objectives to the front.

Conclusions and Implications for Further Work

Instructional design of an environment is a multifaceted task with many challenging issues: For example, finding or creating an intriguing and enjoyable story with meaningful and consistent events whose objects, operators and interactions precisely represent knowledge and skills of a learning unit is a laborious task. Instructional designers should cooperate with educational researchers and teachers in order to (i) design students' interaction with events of the story through task handling in an exploratory manner, (ii) find ways of organizing learning activities, to be completed individually or collaboratively, which help students to overcome complexities of knowledge patterns and to avoid misconception development. To enlighten an exploration process in learning, along with others, there are two very essential issue in exploratory learning game settings: One of them is curricular task systems. The second is that density, characteristics (whether used for selection, integration or organization of knowledge) and timing (before, during and after the game activity) of supportive information. Hence, instructional designers of exploratory serious games should keep in mind the research findings that "unguided open-ended exploration might result in fruitless floundering, and therefore be significantly less effective than direct instruction" (e.g., Kirschner, Sweller, & Clark, 2006).

The overall arguments presented above have some implications for both serious game developers and serious game researchers. Serious game designers should consider the followings: (a) Objectives of each learning support either content related or game-usage pattern related must be separately treated first, and the question of whether the designed support eases learning or eases game play should be answered. (b) When game elements, learning content elements and instructional elements are combined for a particular task scheme, the type and depth of cognitive load students may experience should be critically analyzed to avoid overload. (c) Only well-designed learning supports backed by instructional justification should be incorporated to serious games. Students may over focus on play and miss the curricular content embedded in the game, instructional strategies with learning supports should be customized to get students' attention and to overcome students' learning difficulties (d) When selecting a contextual nest for the game, particular attention should be paid to large number of events the context can handle, and allow seamlessly embedding variety of screen objects and operators which will convey domain knowledge. (e) Game designers should provide robust assessment mechanisms and meaningful feedback, and explicitly direct learners to track their progress and identify areas for improvement.

Scholars in the field of exploratory serious game should conduct validation studies to find out the best balance among game elements, learning content elements and instructional elements which are combined for a particular task scheme. Learning supports and game-related supports may interact with each other, investigations should be conducted to measure how such interactions affect students' engagement and learning in a game. Such studies should consider each element of supports as independent variables in game settings, and setup comparative experiments. As part of an instructional design, in evaluation of exploratory serious games, particular effects of varied types of supportive information bearing in mind density, nature and timing on diverse learning outcomes, and in-game performance, must be examined. Additionally, such evaluation studies should investigate interactions between the varieties of supportive information (internal, external and distributed scaffolds) provided by pedagogical agents, students' teacher, students' peers and/or the game help menu. These investigations will clarify roles of interacting components of supportive information in maximizing students' cognitive engagement in selection, organization and integration of new information in the learning content at hand. Future research should investigate the role of challenge levels of tasks and flow in

learning with the help of different instructional supports including the supports a human teacher may provide. Moreover, roles of collaborating students in a serious game are critical, and need examinations. Finally, moderating and mediating variables possibly influencing the dynamics of learning mechanics, game mechanics and contextual instruments of a serious game are also critical topics of investigation.

Contribution Rate of the Researchers

The first author contributed to Conceptualization, Investigation, Literature Review, Supervision, Writing - Original Draft. The second author contributed to Conceptualization, Visualization, Review & Editing. The third author contributed to Conceptualization, Validation, Review & Editing.

Financial Support and Acknowledgment

This study is supported by Boğaziçi University BAP with a grant number, 19355.

Conflict of Interest

The authors declare that they have no conflict of interest.

References

- Abbasi, S., Kazi, H., Kazi, A. W., Khowaja, K., & Baloch, A. (2021). Gauge OOP in student's learning performance, normalized learning gains and perceived motivation with serious games. *Information, 12*(3), DOI: 10.3390/info12030101
- Adams, D. M., Mayer, R. E., MacNamara, A., Koenig, A., & Wainess, R. (2012). Narrative games for learning. *Journal of Educational Psychology, 104*(1), 235-247.
- Adelantado-Renau, M., Moliner, U. D., Cavero, R. I., Beltran, M. R., Martínez, V., & Álvarez, B. C. (2019). Association between screen media use and academic performance among children and adolescents. *JAMA Pediatrics, 173*(11), 1058-1058.
- Akkaya, A. (2019). The effects of serious games on students' conceptual knowledge of object-oriented programming. Unpublished Master Thesis. Boğaziçi University. Turkey.
- Akkaya, A., & Akpınar, Y. (2022) Experiential serious-game design for development of knowledge of OOP. *Computer Science Education, DOI: 10.1080/08993408.2022.2044673*
- Akpınar, Y., & Turan, M. (2012). Designing a collaborative learning game. *Education & Science, 37*(163), 254-267.
- Aliyari, H., Sahraei, H., Daliri, M. R., Minaei-Bidgoli, B., Kazemi, M., Ageai, H., ... & Dehghanimohammadabadi, Z. (2018). The beneficial or harmful effects of computer game stress on cognitive functions of players. *Basic & Clinical Neuroscience, 9*(3), 177-186.
- Amengual, A. E., Jaume-I-Capó A., & Moyà-Alcover B. (2018). PROGame: A process framework for serious game development for motor rehabilitation therapy. *PLoS One, 13*(5): e0197383.
- Amory, A., & Seagram, R. (2003). Educational game models: conceptualization and evaluation. *South African Journal of Higher Education, 17*(2), 206-217.
- Arnab, S., Lim, T., Carvalho, M. B., Bellotti, F., De Freitas, S., Louchart, S., ... & De Gloria, A. (2015). Mapping learning and game mechanics for serious games analysis. *British Journal of Educational Technology, 46*(2), 391- 411.
- Bainbridge, K., Shute, V., Rahimi, S., Liu, Z., Slater, S., Baker, R. S., & DMello, S. K. (2021). Does embedding learning supports enhance transfer during game-based learning? *Learning & Instruction, 101547*.
- Berke, J. D. (2018). What does dopamine mean? *Nature Neuroscience, 21*, 787-793.
- Chen, H. & Hsu, H. L., (2019). The impact of a serious game on vocabulary and content learning. *Computer Assisted Language Learning. 33*. 1-22.
- Clarke, S. J. (2020). *Developing a Best Practice Approach to the Design Process of Game-based Learning and Gamification Applications*. Unpublished Doctoral Dissertation, Coventry University. UK.

- Cowley, B., Fantato, M., Jennett, C., Ruskov, M., & Ravaja, N. (2014). Learning when serious: psychophysiological evaluation of a technology-enhanced learning game. *Educational Technology & Society*, 17(1), 3–16.
- Cowley, B., Heikura, T., & Ravaja, N. (2013). Learning loops—interactions between guided reflection and experience-based learning in a serious game activity. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(4), 348-370.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). Toward a psychology of optimal experience. In M. Csikszentmihalyi, *Flow and the Foundations of Positive Psychology* (pp. 209-226). CA: Springer.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding*. Helsinki: Orienta-konsultit.
- Engeström, Y. (1993). Developmental studies of work as a test-bench of activity theory. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.), *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context* (pp. 64-103). MA: Cambridge.
- Fiorella, L., & Mayer, R. E. (2012). Paper-based aids for learning with a computer-based game. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1074–1082.
- Fraga-Varela, F., Vila, E. C., & Martinez, E. P., (2021). The impact of serious games in mathematics fluency. *Comunicar*, 29(69), 125-135.
- Freitas, S. & Neumann, T., (2009). The use of exploratory learning for supporting immersive learning in virtual environments, *Computers & Education*, 52(2),343-352.
- Garris, R., Ahlers, R., & Driskell, J. E. (2002). Games, motivation, and learning: A research and practice model. *Simulation & Gaming*, 33(4), 441-467.
- Gomez, G. F., Devis, J., & Molina, A. P. (2020). Video game usage time in adolescents' academic performance. *Comunicar*, 28(65), 89-99.
- Greipl, S., Klein, E., Lindstedt, A., Kiili, K., Moeller, K., Karnath, H., Bahnmüller, J., Bloechle, J., & Ninaus, N., (2021). When the brain comes into play: Neuro-functional correlates of emotions and reward in game-based learning, *Computers in Human Behavior*, 125, DOI: 10.1016/j.chb.2021.106946.
- Haberlin, K. A., & Atkin, D. J. (2022). Mobile gaming and Internet addiction. *Computers in Human Behavior*, 126, DOI: 10.1016/j.chb.2021.106989.
- Harteveld, C. (2010). Triadic game evaluation: A framework for assessing games with a serious purpose. In C. Raymaekers, K. Coninx, K., & J.M. Gonzalez-Calleros (Eds.), *Proceedings of the Design and Engineering of Game-like Virtual and Multimodal Environments Workshop*, June 20. Berlin, Germany.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. London: Routledge.
- Holman, D., Pavlica, K., & Thorpe, R. (1997). Rethinking Kolb's theory of experiential learning in management education. *Management Learning*, 28(2), 135–148.
- Ishaq, K., Rosdi, F., Zin, N. A. M., & Abid, A. (2022). Serious game design model for language learning in the cultural context. *Education and Information Technologies*, 27(7), 9317-9355.
- Jaccard, D., Suppan, L., Sanchez, E., Huguenin, A., & Laurent, M. (2021). The co.LAB generic framework for collaborative design of serious games. *JMIR Serious Games*. 9(3): e28674. DOI: 10.2196/28674
- Kaptelinin, V., & Nardi, A. (2009). *Acting with Technology: Activity Theory and Interaction Design*. MA: MIT Press.
- Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of Instructional Development*, 10(3), 2-10.
- Kiili, K. (2005). Digital game-based learning: Towards an experiential gaming model. *The Internet & Higher Education*, 8, 13-24.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work. *Educational Psychologist*, 41, 75-86.

- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. NY: Prentice Hall.
- Krarup, K. B., & Krarup, H. B. (2020). The physiological and biochemical effects of gaming. *Environment Research*, 184. DOI: 10.1016/j.envres.2020.109344
- Lazarou, D. (2011). Using cultural-historical activity theory to design and evaluate an educational game in science education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(5), 424-439.
- Liem, G.A.D., & Martin, A.J. (2013). Direct instruction and academic achievement. In J. Hattie & E. Anderman (Eds.), *International Guide to Student Achievement*. Oxford: Routledge.
- Maharg, P. (2007). *Transforming Legal Education*. Aldershot: Ashgate Publishing.
- Marne, B., Wisdom, J., Huynh-Kim-Bang, B., & Labat, J. M. (2012). The six facets of serious game design. In *Proceeding of 7th European Conference on Technology Enhanced Learning* (pp.208-221) Springer, Berlin.
- Mayer, R. E., Mathias, A., & Wetzell, K. (2002). Fostering understanding of multimedia messages through pre-training: Evidence for a two-stage theory of mental model construction. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 8(3), 147-154.
- Metwally, A. H. S., Nacke, L. E., Chang, M., Wang, Y., & Yousef, A. M. F. (2021). Revealing the hotspots of educational gamification. *International Journal of Educational Research*, 109, DOI: 10.1016/j.ijer.2021.101832
- Miettinen, R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 54-72.
- Miljanovic, M. A., & Bradbury, J. S. (2017). RoboBUG: A serious game for learning debugging techniques. In J. Tenenber, D. Chinn, J. Sheard, & L. Malmi (Ed.), *Proceeding of the ACM Conference on International Computing Education Research* (pp. 93-100). NY: ACM.
- Moreno, R., Mayer, R. E., Spires, H. A., & Lester, J. C. (2001). The case for social agency in computer-based teaching. *Cognition & Instruction*, 19(2), 177-213.
- Newbery, R., Lean, J., & Moizer, J. (2016). Evaluating the impact of serious games. *Information Technology & People*, 29(4), 733-749.
- Noh, S. N. A., Mohamed, H., & Zin, N. A. M. (2021). The effects of serious games on students' higher-order thinking skills in science education. In *Proceedings of International Conference on Electrical Engineering and Informatics*, (pp. 1-5). NY: IEEE.
- Oxford, J., Ponzi, D., & Geary, D.C., (2010). Hormonal responses differ when playing violent video games against an in-group and outgroup. *Evolution & Human Behavior*, 31(3),201-209.
- Paas, F., & Van Merriënboer, J. J. G. (1994). Instructional control of cognitive load in the training of complex cognitive tasks. *Educational Psychology Review*, 6, 351-372.
- Paas, F., Renkl, A. & Sweller, J. (2003). Cognitive load theory. *Instructional Science*, 3, 1-8.
- Paas, F., Tuovinen, J. E., Tabbers, H. & Van Gerven, P. W. M. (2003). Cognitive load measurement as a means to advance cognitive load theory. *Educational Psychologist*, 38(1), 63-71.
- Parong, J., & Mayer, R. E. (2018). Learning science in immersive virtual reality. *Journal of Educational Psychology*, 110(6), 785-797.
- Rick, J., & Lamberty, K. K. (2005). Medium-based design: extending a medium to create an exploratory learning environment. *Interactive Learning Environment*, 13(3), 179-212.
- Rollings, A., & Adams, E. (2003). *Andrew Rollings and Ernest Adams on Game Design*. Indianapolis: New Riders
- Rooney, P. (2012). A theoretical framework for serious game design: Exploring pedagogy, play and fidelity and their implications for the design process. *International Journal of Game-based Learning*, 2(4), 41-60.

- Shapiro, L., & Stolz, S. A. (2019). Embodied cognition and its significance for education. *Theory and Research in Education*, 17(1), 19-39.
- Sun, L., Guo, Z., & Hu, L. (2021). Educational games promote the development of students' computational thinking. *Interactive Learning Environments*, DOI: 10.1080/10494820.2021.1931891
- Toprak, Y. E. S., Akcay, H., & Kapici, H. O. (2021). Impacts of serious games on middle school students' science achievement and attitudes towards science. *International Journal of Technology in Education and Science*, 5(2), 203-212.
- Umbara, U., Munir., M., Susilana, R., & Puadi, E. (2021). Algebra dominoes game: Redesigning mathematics learning during the Covid-19 pandemic. *International Journal of Instruction*, 14(4), 483-502.
- Van den Hurk, A., Meelissen, M., & Van Langen, A. (2019). Interventions in education to prevent STEM pipeline leakage. *International Journal of Science Education*, 41(2), 150-164.
- Van Merriënboer, J. J., Clark, R. E., & de Croock, M. B. (2002). Blueprints for complex learning: The 4C/ID-model. *Educational Technology Research & Development*, 50(2), 39-61.
- Verschuere, S., Buffel, C., & Vander, S. G., (2019). Developing theory-driven, evidence-based serious games for health: framework based on research community insights. *JMIR Serious Games*, 7(2): e11565.
- Westera, W. (2019). Why and how serious games can become far more effective. *Journal of Educational Technology & Society*, 22(1), 59-69.
- Wouters, P., & Van Oostendorp, H. (2013). A meta-analytic review of the role of instructional support in game-based learning. *Computers & Education*, 60(1), 412-425.
- Yusoff, A., Crowder, R., Gilbert, L., & Wills, G. (2009). A conceptual framework for serious games. In *Proceedings of 9th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies* (pp. 21-23). MA. IEEE.
- Zhonggen, Y. (2019). A meta-analysis of use of serious games in education over a decade. *International Journal of Computer Games Technology*, DOI: 10.1155/2019/4797032.



Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Araçlarını Kullanabilme Yetkinlikleri: Bir Karma Yöntem Araştırması*

Buse Geçim¹, Nagihan İmer-Çetin²

¹ Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye, busegcm45@gmail.com

² Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye, nagihanimer@gmail.com

Sorumlu Yazar: Buse Geçim

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Kaynak Gösterimi: Geçim, B., & İmer-Çetin, N. (2023). Öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanabilme yetkinlikleri: Bir karma yöntem araştırması, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(1), 97-122. doi: 10.17244/eku.1198098

Etik Not: Araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Bu araştırma için Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Bilimsel Araştırma Etik Kurulu'ndan etik onay alınmıştır (Tarih: 23.12.2021, Sayı: 2021/22-05).

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

Prospective Teachers' Competence in Using Web 2.0 Tools: A Mixed Method Research*

Buse Gecim¹, Nagihan Imer-Cetin²

¹ Division of Mathematics and Science Education, School of Graduate Education, Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale, Türkiye, busegcm45@gmail.com

² Department of Mathematics and Science Education, Faculty of Education, Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale, Türkiye, nagihanimer@gmail.com

Corresponding Author: Buse Gecim

Article Type: Research Article

To Cite This Article: Geçim, B., & İmer-Çetin, N. (2023). Öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanabilme yetkinlikleri: Bir karma yöntem araştırması, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(1), 97-122. doi: 10.17244/eku.1198098

Ethical Note: Research and publication ethics were complied with. Ethical approval was obtained for this research from the Scientific Research Ethics Committee of Çanakkale Onsekiz Mart University Graduate Education Institute (Date: 23.12.2021, 2021/22-05).

* This study was produced from the first author's master thesis completed under the guidance of second author.

Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Araçlarını Kullanabilme Yetkinlikleri: Bir Karma Yöntem Araştırması*

Buse Geçim¹, Nagihan İmer-Çetin²

¹ Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye, busegcm45@gmail.com, ORCID: [0000-0002-7058-6241](https://orcid.org/0000-0002-7058-6241)

² Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye, nagihanimer@gmail.com, ORCID: [0000-0001-9634-6388](https://orcid.org/0000-0001-9634-6388)

Öz

Bu çalışmada öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanabilme yetkinlikleri ile Web 2.0 araçları kullanabilme durumlarına yönelik metaforik algılarını incelemek amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde öğrenim gören 340 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Nicel bulgular neticesinde öğretmen adaylarının Web 2.0 araçları kullanım yetkinliklerinin orta seviyenin altında olduğu bulunmuştur. Araştırmanın nitel kısmında ise öğretmen adaylarının metaforik algılarının araştırıldığı, olgu bilim deseni kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Öğretmen adaylarının Web 2.0 araçları kullanabilme yetkinliklerini belirleyebilmek için "Web 2.0 araçları kullanabilme durumumbenzer. Çünkü " cümlelerini tamamlanmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının benzetimleri toplam yedi tema altında toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar neticesinde öğretmen adaylarının çoğunluğunun Web 2.0 araçlarının eğitim ortamlarını eğlenceli hale getirerek birçok kolaylık sağladığı, bu araçların kullanılması gerektiği, bu araçların kullanımlarını bildikleri ve kendi gelişimlerine katkı sağladığı yönünde olumlu görüş içerisinde oldukları tespit edilmiştir. Sonuç olarak öğretmen adaylarına Web 2.0 araçlarının kullanımı hakkında uygulamalı ders verilebilir, bu araçların kullanıldığı materyal ve sunumlar hazırlanabilir.

Makale Bilgisi

Anahtar Kelimeler: Web 2.0 araçları, öğretmen adayları, metafor, yetkinlik

Makale Geçmişi:

Geliş: 1 Kasım 2022

Düzeltilme: 3 Haziran 2023

Kabul: 5 Haziran 2023

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Pre-service Teachers' Competences in Using Web 2.0 Tools: A Mixed Method Research

Abstract

In this study, it is aimed to examine the metaphorical perceptions of pre-service teachers about their ability to use Web 2.0 tools and their ability to use Web 2.0 tools. The sample of the study consists of 340 teacher candidates studying at Çanakkale Onsekiz Mart University. Mixed method was used in the research. Correlational survey model was used in the quantitative part. The quantitative findings show that the pre-service teachers' competencies in using Web 2.0 tools were below the medium level. In the qualitative part of the study, the phenomenology design, in which the metaphorical perceptions of teacher candidates were investigated, was used. The obtained data were subjected to content analysis. In order to determine pre-service teachers' competencies in using Web 2.0 tools, "My situation of using Web 2.0 tools is similar. Because " were asked to complete the sentences. These metaphorical perceptions were grouped under a total of seven themes. As a result of the results obtained from the research, it has been determined that the majority of the pre-service teachers have a positive opinion that Web 2.0 tools provide many conveniences by making educational environments enjoyable, that these tools should be used, that they know how to use these tools and that they contribute to their own development. As a result, pre-service teachers can be given practical lessons on the use of Web 2.0 tools, and materials and presentations using these tools can be prepared.

Article Info

Keywords: Web 2.0 tools, teacher candidates, metaphor, competence

Article History:

Received: 1 November 2022

Revised: 3 June 2023

Accepted: 5 June 2023

Article Type: Research Article

Extended Summary

Introduction

In this study, it is aimed to examine the metaphorical perceptions of pre-service teachers about their ability to use Web 2.0 tools and their ability to use Web 2.0 tools. Of the 340 (87 male, 253 female) candidates who studied the study sample at Çanakkale Onsekiz Mart University. Mixed use was used in the research. The first part is the scanning model. On top of that, it was found that the pre-service teachers' competencies in using Web 2.0 tools were below the average. The courses related to Web 2.0 applications, Web 2.0 trainings of the courses taken at the university, the training programs of the training programs, the training programs of the training programs have been determined for the use of Web 2.0 tools in their competencies. In the second part of the study, the phenomenology design, which is one of the qualitative research models, was used. When they have a metaphorical perception of their situation towards Web 2.0 tools, 13.5% of the answers are convenience and benefit for their education, 8% are their contribution to their own development, 11% are necessary in the process, 15% are training, 11% are necessary in the process, % 15 trainings, 1 of which is popular, 25% are in this city, 10.6% are for these children, 5.7% have done simulation training for these vehicles. These simulations are grouped under a total of seven themes. When the students of the older education students are in a positive view of their Web 2.0 education, their education in the living spaces of the regions within the scope of education, within the scope of this education, their education closely and their own development. It is believed that their use of Web 2.0 tools has shortcomings, lessons about consumers, the use of this product. This is for those of prospective teachers' prices. Take care to evaluate the education of the candidates of Web 2.0 education programs in school schools and the shortcomings of teacher candidates.

Method

In this study, a mixed method research, which combines quantitative and qualitative research techniques, was used to examine pre-service teachers' competencies in using Web 2.0 tools. In this context, the relational screening model was used in the quantitative part of the study. In the qualitative part of the research, the phenomenology design, which is one of the qualitative research models, was used. For this purpose, metaphors were used, and it is similar to "My ability to use Web 2.0 tools..... to pre-service teachers. Because they were asked to complete the sentence given in the form of '. The sample group of this research consisted of 340 teacher candidates studying at Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Education in the 2021-2022 academic year. In the sample group, it was aimed to reach pre-service teachers in all branches. 53 pre-service teachers did not participate in the qualitative part of the study. For this reason, data were obtained from 287 pre-service teachers in the qualitative part.

Results

In the quantitative part of the study, it was concluded that the pre-service teachers' proficiency in using Web 2.0 tools was below the average. It has been revealed that the gender variable has no effect on the pre-service teachers' Web 2.0 tools usage competence. In addition, variables such as undergraduate program, computer usage level, pre-service teachers' ability to use Web 2.0 tools, taking courses related to the use of Web 2.0 tools in undergraduate courses, developing their skills in using Web 2.0 tools in university courses, and being able to prepare materials using Web 2.0 tools. On the other hand, it was found that teacher candidates had an effect on their Web 2.0 tools usage competencies. When the metaphors of the pre-service teachers in the qualitative part of the research were examined, it was determined that the use of Web 2.0 tools in the lessons provided many benefits to the students, made the lessons enjoyable, the use of these tools was necessary in education and training life, they had knowledge about the use of these tools and they had the perception that they received training. This situation supports the findings of the research. It has been determined that the pre-service teachers whose competencies in using Web 2.0 tools are below the intermediate level have deficiencies in the use of Web 2.0 tools, they feel inadequate, and they perceive that they do not take lessons in the use of these tools. In this context, it is important to enrich the undergraduate education courses of teacher candidates with these tools. As a matter of fact, future teachers need to overcome their deficiencies in knowing and using Web 2.0 tools before starting their duties. At this point, pre-service teachers can prepare materials and presentations in which Web 2.0 tools are used in the lessons. In this respect, it is considered necessary for faculty members to integrate Web 2.0 tools into their lessons and strengthen their teacher training. Projects and social events can be organized in order to increase the belonging of teachers to their institutions and their communication skills within the scope of organizational identity perceptions of teachers. Finally, by investigating the different effects of positive childhood experiences on adulthood, trainings that include awareness and information sharing pointing to the importance of childhood can be carried out.

Giriş

Günlük hayatımızın her alanına katkı sağlayan teknoloji, eğitim sürecinin de önemli bir parçası haline gelmiştir. Teknolojinin eğitim sürecine katkısı eğitimin niteliğini arttırmaktır. Eğitim sisteminin önemli öğelerinden olan öğretmen ve öğrenciler ise bu sürecin başrolündeki kişilerdir. Çünkü öğretmenler aracılığıyla teknoloji sınıfa taşınmakta, taşınan teknoloji ise öğrenciler tarafından işlevsel hale gelmektedir. Öğretmenler teknoloji aracılığıyla öğrencilere çeşitli öğrenme ortamları sunabilmektedir. Yapılan araştırmalara bakıldığında teknolojik etkinliklerle zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarının öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği (Akarlı, 2021; Karakurt, 2020), öğrencilerin motivasyonunu ve derse karşı ilgilerini arttırdığı (Medina ve Hurtado, 2017; Sümer, 2020) görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin başarı, motivasyon ve ilgilerinin artırılmasında öğretmenlerin teknolojiyi derslerine entegre edebilme durumları önem taşımaktadır. Nitekim teknolojinin takip edilmesi ve kullanımı açısından öğretmen adaylarının eğitim sürecine etkisi kaçınılmazdır (Ergün ve Avcı Yücel, 2015). Öğretmen adaylarının süreçte bu kadar etkili olmalarının sebebi ise gelecekte birçok öğrencinin yetişmesine öncülük edecek olmalarıdır (Özüdoğru ve Çakır, 2014).

İlgili literatür incelendiğinde öğretmen adaylarının teknolojiyi kullanabilme durumlarına ilişkin çalışmalara rastlanılmaktadır (Erduran & Tataroğlu-Taşdan, 2017; Cooper vd. 2019; Çakır&Yıldırım,2009; Tatlı & Akbulut, 2017; Teo vd., 2008). Tatlı ve Akbulut (2017) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının yazılım, teknoloji ve teknolojiyi eğitime entegre etme konusunda kendilerini yeterli görmediklerini tespit etmişlerdir. Yılmaz (2007) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojilerinden faydalanma noktasında ciddi eksikliklerinin olduğunu belirlemiştir. Manoucherhri (1999) çalışmasında matematik dersinde öğretmenlerin bilgisayarları ne zaman ve nasıl kullanılabileceği konusunda bilgi eksikliğinin bulunduğunu saptamıştır. Çakır ve Yıldırım (2009) ise bilgisayar öğretmeni ve öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada teknoloji entegrasyonunu etkileyen birçok unsurun olduğunu belirtmişlerdir. Bu unsurlar sınıfların kalabalık olması, sınırlı erişim, öğretmenin yetersiz bilgisi şeklindedir.

Nitekim bu noktada öğretmen adaylarının hazır bulunuşluklarının yeterli olmadığı görülmektedir. Ancak eğitim kurumlarından verim alabilmek için eğitim kurumlarının alt yapısıyla birlikte öğretmenlerin teknolojik donanımlarının da geliştirilmesi gerekli görülmektedir (Yıldırım, 2015). Bu açıdan öğretmen adaylarının teknolojiyi kullanabilme yetkinlikleri noktasında eksikliklerinin farkına varmalarını sağlamak önem taşıyabilir.

Eğitimde Web 2.0 Kullanımı

İnternetin yaygınlaşması ve gelişmesi bazı dönüşümleri beraberinde getirmiştir. Bu dönüşümlerden biri olan Web, internet kullanımını değiştirerek bir iletişim ve bilgi ağı haline gelmiştir. Bu iletişim ağı sayesinde dünyanın her noktasından kolay içerik oluşturulabilmekte ve oluşturulan içerikler birbirine bağlanabilmektedir (Yanpar Yelken, 2017).

İlk olarak ortaya çıkan Web 1.0, statik web olarak da adlandırılmaktadır. Web 1.0 teknolojisinde kullanıcılar görsel ve yazılı içerikler paylaşabilmekte, paylaşım yapan kullanıcı ile diğer kullanıcılar arasında herhangi bir etkileşim olmamaktadır. Zamanla Web 1.0 teknolojisinin yerini Web 2.0 teknolojisi almıştır. Web 2.0 teknolojisiyle birlikte kullanıcıların sürece aktif katıldığı, düşüncelerini paylaşabildiği etkileşimli dinamik ortamlar oluşturulmuştur (Günbatır, 2020). Bununla birlikte ağ günlükleri, oynatıcı ve video yayın abonelikleri, vikiler, sosyal ağlar, yer imleri, etiketleme, resim ve video paylaşımı, karma (bütünleşik) Web siteleri gibi birçok uygulama Web 2.0 teknolojilerinin bize sunduğu yeniliklerdendir (Genç, 2010).

Web 2.0 teknolojilerinin kullanımı giderek yaygınlaşmaktadır. Tüm bu özelliklerden ötürü Web 2.0 teknolojileri bilgiye ulaşımı kolay hale getirmekte ve bununla birlikte Web 2.0 teknolojilerinin kullanımı da giderek yaygınlaşmaktadır. Söz konusu bu özellikler Web 2.0 teknolojilerinin eğitim ortamlarında da kullanılmasına sebep olmuştur (Deperlioğlu ve Köse, 2010). Literatür incelendiğinde, Web 2.0 araçlarının eğitim ortamlarında kullanımının öğrencilere birçok yarar sağladığı görülmektedir. Bu araçların kullanıldığı öğrenme ortamlarında öğrenciler, öğrenme sürecinde aktif rol almakta, derslere ilişkin ilgi ve motivasyonları artmakta ve kalıcı öğrenmeler gerçekleşmektedir (Azid, 2020; Batıbay, 2019; Özipek, 2019; Stefancik ve Stradiotova, 2020). Aynı zamanda bu araçlar ile oluşturulan sosyal öğrenme ortamlarının öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimi artırdığı da görülmektedir (Alemdağ, 2013). Bu bağlamda öğrencilerde belirtilen bu öğrenme çıktılarında ulaşabilme noktasında, öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını öğrenme ortamlarında kullanabilme durumlarının önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Ancak yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarının bu araçları öğrenme ortamlarına entegre edebilme konusunda zorluklar yaşadığı (Dönmez-Usta, Halim ve Hashim, 2019; Turan-Güntepe ve Durukan, 2020), bu araçların öğretmen adayları tarafından pek bilinmediği (Karakuş ve Er, 2021; Özer ve Albayrak Özer, 2017) tespit edilmiştir.

Bununla birlikte Bünül (2019) yaptığı bir çalışmada öğretmen adaylarının sınıfta Web 2.0 araçlarının kullanılmasının öğretimde kaliteyi arttırdığını, kullanımın kolay olduğunu, iş birliği ve dayanışmayı arttırdığını düşündüklerini tespit etmiştir. Akengin ve İbrahimioğlu (2010) yapmış oldukları çalışmada kavramsal karikatürü aracılığıyla yürütülen sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin akademik başarısını ve derse karşı tutumlarını olumlu yönde

etkilediğini saptamışlardır. Rodrigues, Sabino ve Zhou (2010) da sosyal ağların e-öğrenme ortamı olarak kullanımının etkileşimi, bilgi paylaşımını arttırdığını ve süreç içerisinde öğrencileri aktif hale getirdiğini belirtmişlerdir. Nitekim Koruyucu ve Sezer (2017) çalışmasında eğitim öğretim faaliyetleriyle ilgili tüm öğretmenlerin bu teknolojileri eğlence ve iletişim aracı olarak değil eğitim aracı olarak görmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğretmenlere bu araçların eğitim fakültelerinden mezun olmadan öğretilmesi gerektiğinin önemli olduğu vurgulanmıştır.

Metafor

Günlük hayatta karşılaştığımız bir durum veya olayı kendi bakış açımız ile yorumlarız. Genellikle olaya ilişkin benzer veya farklı kavramlar kullanarak düşüncelerimizi açıklamaya çalışırız. Bireylerin bir durumu farklı benzerlikler kurarak aktarması metafor olarak adlandırılmaktadır (Korkmaz ve Bağgeci, 2013). Literatürde metafor kavramı üzerine birçok tanım bulunmaktadır. Şahin ve Baturay (2013) metafor kavramını bir kavramın başka bir kavrama benzetilmesi veya bu benzetilen kavramlar arasında ortak özelliklerin bulunması şeklinde tanımlamışlardır. Singh (2010)'e göre metafor kavramı öğretilmek istenen soyut bir kavramın somutlaştırılarak açıklanmasıdır. Korkmaz ve Ünsal (2016)'a göre ise metafor kavramını sözcüklerin gerçek anlamlarının dışında çeşitli benzerlikler kurularak açıklanması şeklinde tanımlamıştır. Dolayısıyla metaforlar ifadelerle anlamsal zenginlik katmaktadır (Şeyihoğlu ve Gençer, 2011). Böylelikle bu anlamsal zenginlikler kişilerin durumlara ilişkin algılayış biçimini belirleme noktasında önemlidir.

Metafor Çalışmaları

Web 2.0 araçlarının öğrenme ortamında kullanılması; bireyler arasında fikirleri tartışabilme ve oluşan bilgileri paylaşabilme olanağı sunmaktadır. Bu noktada bu ortamların oluşabilmesinde çok büyük payı olan öğretmenlerin önemli görevleri vardır. Öğretmenlerin kendi dersleri ile bu teknolojiler arasında köprü kurarak Web 2.0 gibi bilgi teknolojilerini kullanabilmeleri gereklilik haline gelmiştir (Gülcü ve vd.,2013). Çünkü ders ortamlarının hazırlanması, uygun yöntemlerin ve materyallerin seçilmesi öğretmenin görevlerindedir. Bu bakımdan değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumlarına ilişkin bakış açılarını ortaya koymak önemli görülmektedir. Çünkü Web 2.0 araçları kullanım durumlarına yönelik öğretmen adaylarının yapmış olduğu metaforlar ile öğretmen adaylarının bu araçları bilme durumu, bu araçları kullanabilme durumları, bu araçlar ile ilgili öğretmen adaylarına verilen eğitimlerin ne anlam ifade ettiği ortaya konulabilir. Aynı zamanda öğretmen adaylarının bu araçları kullanabilme durumlarını nasıl tanımladıklarını bilmek kendi eksikliklerinin farkına varmalarını sağlayabilir.

Bu bağlamda literatüre bakıldığında metafor kullanımına yönelik birçok çalışmaya rastlanılmaktadır. Ancak konuyla ilgili öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalara bakıldığında teknoloji (Gök ve Erdoğan, 2010; Karaçam ve Aydın, 2014; Korkmaz ve Ünsal, 2016; Kurt ve Özer, 2013), internet (Kocadağ, Aksoy ve Zengin, 2014; Saban, 2010; Tsai,2006), teknoloji ve sosyal ağ (Fidan, 2014), bilgisayar (Ekici, 2016), sosyal medya (Doğan ve Erkan, 2019; Köseoğlu, 2017) kavramlarını ortaya çıkarmaya yönelik çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Web 2.0 araçları kavramına yönelik ise sadece iki çalışma bulunmaktadır. Avcı ve Atik (2020) okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin Web 2.0 araçları kavramına yönelik algılarını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda katılımcıların bu araçları kullanmaya istekli olduklarını, bu araçların eğitim ortamlarında kullanılmasının faydalı ve gerekli olduğu görüşünde olduklarını bulmuşlardır. Aydoğmuş ve Arslantaş (2020) ise öğretmen adaylarının Web 2.0 uygulamalarına yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının görüşlerine göre Web 2.0 uygulamaları çoğunlukla yararlı ve eğlenceli bir araç olarak ifade edilmiştir. Ancak literatürde öğretmen adaylarının Web 2.0 araçları kullanabilme durumlarını katılımcıların kendisinin değerlendirildiği herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda yapılan çalışmayla öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanabilme yetkinlikleri metaforlar yardımıyla farklı açılardan irdelenerek açıklanmaya çalışılmıştır

Araştırmanın amacı "Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanabilme yetkinlikleri ne düzeydedir?" şeklindedir. Bu problem cümlesine bağlı olarak araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanabilme yetkinlikleri ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
2. Öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanabilme yetkinlikleri ile öğrenim gördükleri lisans programı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanabilme yetkinlikleri ile bilgisayar kullanma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
4. Öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanabilme yetkinlikleri ile Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

5. Öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanabilme yetkinlikleri ile lisans dersleri içerisinde Web 2.0 araçları kullanımı ile ilgili herhangi bir ders alıp almama durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
6. Öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanabilme yetkinlikleri ile üniversitede alınan derslerin Web 2.0 araçları kullanabilme becerilerini geliştirme durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
7. Öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanabilme yetkinlikleri ile materyal hazırlayabilecek yetkinliğe sahip olma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
8. Öğretmen adaylarının ‘‘Web 2.0 Araçlarını kullanabilme durumu’’na yönelik olarak ifade ettikleri metaforlar nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanabilme yetkinliklerini incelemek amacıyla nicel ve nitel araştırma tekniklerinin bir arada yer aldığı karma yöntem araştırması kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmalarında farklı yöntemlerle bir araya getirilen veriler birbirini doğrulamak için kullanılır. Bu şekilde doğrulanan verilerin inandırıcılığı güçlüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu kapsamda araştırmanın nicel kısmında ilişkisel tarama modeline başvurulmuştur. Araştırmanın nitel kısmında ise; nitel araştırma modellerinden olan olgu bilim (fenomoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni tam anlamıyla hâkim olamadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bu olgular deneyimler, algılar, yönelimler veya kavramlar olabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Olgubilim deseni ile yapılan çalışmalarda ortak hedef ise olguyu yaşayan bireylerin deneyimlerindeki ortak noktaların belirlenmesidir (Toprak, 2021, s.33). Bu kapsamda araştırmada metaforlardan yararlanılmıştır ve öğretmen adaylarına ‘‘Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumum.....ya benzer. Çünkü.....’’ şeklinde verilen cümleyi tamamlamaları istenmiştir.

Araştırma için Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Bilimsel Araştırma Etik Kurulu’ndan etik onay alınmıştır (Tarih: 23.12.2021, Sayı: 2021/22-05).

Katılımcılar

Bu araştırmanın örneklem grubunu 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılı güz döneminde Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim görmekte olan toplam 340 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın katılımcıları evrenden gönüllü olarak araştırmaya katılan, seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Örneklem grubunda tüm branşlardaki öğretmen adaylarına ulaşılması amaçlanmıştır. Araştırmanın nitel kısmında 53 öğretmen adayı katılım sağlamamıştır. Bu nedenle nitel kısımda 287 öğretmen adayından veri elde edilmiştir. Örneklem grubuna yönelik demografik özellikler frekans ve yüzdeler olarak Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Demografik bilgiler

Değişken	Gruplar	Frekans (F)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	253	74,4
	Erkek	87	25,6
Lisans Programı	Fen Bilgisi Öğretmenliği	89	26,2
	İngilizce Öğretmenliği	21	6,2
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	73	21,5
	Okul Öncesi Öğretmenliği	39	11,5
	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğretmenliği	15	4,4
	Sınıf Öğretmenliği	46	13,5
	Türkçe Öğretmenliği	57	16,8
Bilgisayar Kullanım Düzeyi	İyi	88	25,9

	Orta	228	67,1
	Kötü	24	7,1
Web2.0 araçlarını kullanabilme Durumları	Evet	239	70,3
	Hayır	101	29,7
Lisans dersleri içerisinde Web 2.0 araçları kullanımına yönelik ders Alıp Almama Durumu	Evet	225	66,2
	Hayır	115	33,8
Web 2.0 Araçları Kullanabilme Becerileri	Evet	203	59,7
	Hayır	137	40,3
Web 2.0 Araçları ile Materyal Hazırlama Yetkinliği	Evet	79	23,2
	Kısmen	179	52,6
	Hayır	82	24,1

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %74,4 kadın iken %25,6'sı erkektir. Araştırmaya katılan katılımcıların %26,2'sini Fen Bilgisi Öğretmenliği, %6,2'sini İngilizce Öğretmenliği, %21,5'ini İlköğretim Matematik Öğretmenliği, %11,5'ini Okul Öncesi Öğretmenliği, %4,4'ünü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğretmenliği, %13,5'ini Sınıf Öğretmenliği, %16,8'ini Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Katılımcıların %25,9'una iyi, %67,1'ine orta, %7,1'ine kötü bilgisayar kullanım düzeyine sahiptir. Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumuna ilişkin ise öğretmen adaylarının %70,3'ü evet, %29,7'si hayır yanıtını vermiştir. Katılımcıların lisans dersleri içerisinde Web 2.0 araçları kullanımına yönelik ders alıp almama durumu incelendiğinde %66,2'sinin evet, %33,8'inin hayır yanıtını verdiği görülmektedir. Üniversitede alınan derslerin öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanabilme becerilerini geliştirme durumlarına bakıldığında, öğretmen adaylarının %59,7'sinin becerilerini geliştirdiği, %40,3'ünün ise becerilerini geliştirmediği yönünde yanıt verdiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanarak materyal hazırlayabilecek yetkinliğe sahip olma durumlarına bakıldığında ise %23,2'si evet, %52,6'sı kısmen, %24,1'i ise hayır olarak yanıtlamıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada hem nicel hem nitel veri aracı kullanılmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanabilme yetkinliklerini ölçmek amacıyla Çelik (2021) tarafından geliştirilen "Web 2.0 Araçları Kullanımı Yetkinliği Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek likert tipinde hazırlanmış olup toplamda 39 maddeden oluşmaktadır. Ölçek tek boyuttan oluşmaktadır. 39 maddeden oluşan ölçek Hiçbir Zaman (1), Nadiren (2), Ara Sıra (3), Sıklıkla (4), Her Zaman (5) şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 39, en yüksek puan ise 195 puandır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .98 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin bu araştırmada elde edilen güvenirliği ise $\alpha = ,979$ olarak bulunmuştur. Bu bağlamda çalışma kapsamında öğretmen adaylarından elde edilen verilerin güvenilir sonuçlar verdiği yönünde yorumlanabilir.

Çalışmanın nitel verileri ise kişisel bilgi formu ve metaforlar aracılığıyla elde edilmiştir. Kişisel formlar aracılığıyla öğretmen adaylarının cinsiyeti, öğrenim gördükleri lisans programının adı, sınıf düzeyi, bilgisayar kullanım düzeyi, Web 2.0 araçlarını kullanabilme, lisans dersleri içerisinde Web 2.0 araçları kullanımı ile ilgili ders alma, üniversitede alınan derslerin Web 2.0 araçları kullanım becerilerini geliştirebilme ve Web 2.0 araçlarını kullanarak materyal hazırlayabilecek yetkinliğe sahip olma durumları hakkında bilgiler toplanmıştır. Metaforlar aracılığıyla ise öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumları irdelenmiştir. Bu kapsamla katılımcılara yöneltilen "Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumumya benzer, çünkü" cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Metafor cümlesi için uzman görüşüne başvurulmuştur. Katılımcıların bu cümleye verdikleri yanıtlar ile bu araçları kullanıp kullanamama durumlarına yükledikleri anlamların ortaya çıkarılması hedeflenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada verileri toplamak için formlar oluşturulmuştur. Hazırlanan formlar Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi 1,2,3 ve 4. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Veriler bizzat araştırmacı tarafından toplanmıştır. Gerekli etik kurul izni önceden alınmıştır. Uygulama eğitim fakültesi içerisinde farklı branşlarda eğitim veren akademisyenlerin derslerine girilerek öğretmen adaylarının gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

Öğretmen adayları çalışmanın amacı ve elde edilecek verilerin bilimsel araştırmalar dışında kullanılmayacağı hakkında bilgilendirilmiştir. Sonrasında dağıtılan formların doldurulması istenilerek doldurulan formlar toplanmıştır. Bu formlar ile veri kaynağı elde edilmiştir.

Veri Analizi

Araştırma formu 3 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde demografik bilgiler, ikinci bölümde Web 2.0 araçları kullanım yetkinliği ölçeği yer almaktadır. Formun birinci ve ikinci bölümden elde edilen veriler SPSS programına aktarılmıştır. Veri analizine başlamadan önce skewness ve kurtosis değerleri hesaplanmıştır. Bu değerlere göre verilerin normal dağılıp dağılmadığı belirlenmiştir. Araştırmanın skewness (.027) ve kurtosis (-,915) değerleri bulunmuştur. Araştırmanın alt problemlerinin de skewness ve kurtosis değerleri bulunmuştur. Öğretmen adaylarının cinsiyeti skewness (1,124) ve kurtosis (-,741), sınıfı skewness (.360) ve kurtosis (-1,257), bilgisayar kullanım düzeyi skewness (-,098) ve kurtosis (-,045), Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumları skewness (.892) ve kurtosis (-1,211), lisans dersleri içerisinde Web 2.0 araçları kullanımı ile ilgili ders alma durumları skewness (.687) ve kurtosis (-1,537), üniversitede alınan derslerin Web 2.0 araçları kullanım becerilerini geliştirebilme durumları skewness (.398) ve kurtosis (-1,853), Web 2.0 araçlarını kullanarak materyal hazırlayabilecek yetkinliğe sahip olma durumları skewness (-,011) ve kurtosis (-,883) değerleri şeklindedir. Verilerin normal dağılım gösterdiği bulunmuştur. Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) değerleri -2 ile +2 arasında yer aldığından verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (George ve Mallery, 2010). Araştırmanın birinci, dördüncü, beşinci alt problemlerinde iki farklı bağımsız değişken için independent t-testi kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci, üçüncü, altıncı alt problemlerinde ise ikiden fazla bağımsız değişken için ANOVA testi kullanılmıştır. Anlamlı farklılık oluşması durumunda ise hangi gruplar arasında anlamlılık olduğunu belirlemek için Lsd testi kullanılmıştır.

Araştırmanın üçüncü bölümünü metafor ve metafora verilen açıklamalar oluşturmaktadır. Araştırma 340 öğretmen adayına gerçekleştirilmiştir. Değerlendirme aşamasında ilk olarak soruyu boş bırakan veya benzetme nedenini açıklamayan 53 veri çalışmanın dışında bırakılmıştır. İkinci aşamada ise 287 veri içerisinde “Web 2.0 araçları kullanabilme durumu”nu metafor ile açıklamayan, kaynakla ilgisi olmayan veya mantıklı açıklama yapmayan 42 veri çıkarılmıştır. Örneğin “Eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumum hırslı bir yazılımcıya benzer. Çünkü ben böyleyim” ve “Eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumum orta sayılabilir. Çünkü sevmiyorum.” cümlelerindeki gibi kaynak ile sebep arasında mantıklı bir ilişki kurulmamıştır. Web 2.0 araçları kullanabilme durumunu açıklamaya katkısı olmayan “Eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumum çikolata yemeye benzer. Çünkü kullandıkça enerji verir.” cümlesi örnek verilebilir. Ayıklama aşamasından sonra üçüncü aşama olarak kavramsal kategoriye ayırma işlemi gerçekleştirilmiştir.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Araştırmada güvenilirliği sağlamak adına oluşturulan kategoriler ve öğretmen adaylarından elde edilen metaforların eşleşmesi için fen bilimleri öğretmeni aynı zamanda yüksek lisans yapan bir uzmana başvurulmuştur. Uzmardan elde edilen eşleşme ile araştırmacı tarafından elde edilen eşleşme karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda görüş birliği ve ayrılıklarının sayıları tespit edilmiştir. Elde edilen sayılar Miles ve Huberman'ın (1994) formülü ile hesaplanarak güvenilirlik tespit edilmiştir. Çalışmaya özgü hesaplanan güvenilirlik %79 bulunmuştur. Uyumun %70 ve üzeri olduğu durumlarda çalışma güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu güvenilirlik oranı çalışmanın güvenilirliği açısından yeterli görülebilir. Aynı zamanda güvenilirlik açısından öğretmen adaylarından elde edilen alıntılar ayrıntılı sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde verilerin analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Her bir araştırma sorusuna ilişkin bulgular tablolar şeklinde aşağıda detaylı olarak sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Araçlarını Kullanabilme Yetkinliklerine İlişkin İstatistiksel Bulgular

	Min	Max	X	sd
Öğretmen adayları Web 2.0 Ölçeği	39.00	195.00	107.62	38.547

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanabilme yetkinlikleri ortalaması 107.62 olduğu bulunmuştur (sd=38.547). Bu veri ankete katılan öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanabilme yetkinliklerinin ortalamasının altında olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular**Tablo 3.** Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Araçlarını Kullanabilme Yetkinliklerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	Sd	t	p
Kadın	253	2,77	0,99	338	0,429	0,668
Erkek	87	2,72	0,96			

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanabilme yetkinlikleri cinsiyet açısından incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanabilme yetkinliklerinin ortalamaları $X=2,77$ ($S=0,99$) olarak, erkek öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanabilme yetkinliklerinin ortalamaları ise $X=2,72$ ($S=0,96$) olarak bulunmuştur. Bu bulgu erkek öğretmen adayları ile kadın öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanabilme yetkinliklerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Cinsiyetteki farklılaşmaya ilişkin bulgunun anlamlı olup olmadığını tespit etmek adına yapılan t-testine göre ise öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanabilme yetkinlikleri ile cinsiyetleri arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular**Tablo 4:** Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Araçlarını Kullanabilme Yetkinliklerinin Öğrenim Görülen Lisans Programı Değişkenine Göre Betimsel Analiz Sonuçları

Değişken	Alt Gruplar	N	X	Standart Sapma
Lisans Programı	Sınıf	46	3,09	0,982
	Fen Bilgisi	89	2,38	0,853
	İngilizce	21	2,69	0,957
	Türkçe	57	2,77	1,004
	Okulöncesi	39	3,13	0,984
	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	15	2,97	0,817
	İlköğretim Matematik	73	2,76	1,045

Tablo 4 incelendiğinde 46 öğretmen adayının ($X=3,09$) sınıf öğretmenliği, 89 öğretmen adayının ($X=2,38$) Fen Bilgisi öğretmenliği, 21 öğretmen adayının ($X=2,69$) İngilizce Öğretmenliği, 57 öğretmen adayının ($X=2,77$) Türkçe Öğretmenliği, 39 öğretmen adayının ($X=3,13$) Okul Öncesi Öğretmenliği, 15 öğretmen adayının ($X=2,97$) Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğretmenliği, 73 öğretmen adayının ise ($X=2,76$) İlköğretim Matematik Öğretmenliği lisans programında öğrenim gördüğü görülmektedir. Ortalamalar dikkate alındığında öğrenim görülen lisans programı değişkenine ait alt gruplar arasında farklılık söz konusudur. İlgili farklılığın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçları Tablo 5 de verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Araçlarını Kullanabilme Yetkinliklerinin Öğrenim Gördükleri Lisans Programı Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Değişken	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Lisans Programı	Gruplar arası	24,052	6	4,009	4,346	,000	SÖ>FBÖ FBÖ>SÖ, MÖ, TÖ, OÖ, PDR
	Gruplar içi	307,134	333	,922			TÖ >FBÖ OÖ >FBÖ
	Toplam	331,186	339				PDR>FBÖ MÖ>FBÖ

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü lisans programı Okul Öncesi Öğretmenliği (OÖ), Türkçe Öğretmenliği (TÖ), Fen Bilgisi Öğretmenliği (FBÖ), İlköğretim Matematik Öğretmenliği (MÖ), Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (SB) ve Sınıf Öğretmenliği (SÖ) şeklinde kodlanmıştır.

Öğretmen adaylarının Web 2.0 araçları kullanabilme yetkinlikleri ile lisans programı arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık bulunduğu gözlenmektedir ($p<0,05$). Gruplar içerisinde öğrenim görülen lisans programı değişkenine göre farkın hangi gruptan kaynaklandığı gözlemek için yapılan LSD test sonucuna göre Sınıf öğretmenliği ile Fen bilgisi öğretmenliği arasında anlamlı fark olduğu bu farklılığın sınıf öğretmenliğinin ($X=3,09$) lehine olduğu, Fen bilgisi öğretmenliği ile Sınıf, Matematik, Türkçe, Pdr, ve Okul öncesi öğretmenlikleri arasında anlamlı farklılığın olduğu bu anlamlı farklılık Okul öncesi öğretmenliğinin ($X=3,13$) lehine olduğu, Türkçe öğretmenliği ile Fen bilgisi öğretmenliği arasında anlamlı fark olduğu bu farkın Türkçe ($X=2,77$) öğretmenliğinin lehine olduğu, Psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmenliği ile fen bilgisi öğretmenliği arasında anlamlı fark olduğu bu farkın psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmenliğinin ($X=2,97$) lehine olduğu, Matematik öğretmenliği ile Fen bilgisi öğretmenliği arasında anlamlı fark olduğu bu farkın matematik öğretmenliğinin ($X=2,76$) lehine olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Araçlarını Kullanabilme Yetkinliklerinin Bilgisayar Kullanım Düzeyi Değişkenine Göre Betimsel Analiz Sonuçları

Değişken	Alt Gruplar	N	X	Standart Sapma
Bilgisayar Kullanım Düzeyi	İyi	88	3,14	0,968
	Orta	228	2,72	0,930
	Kötü	24	1,67	0,706

Tablo 6 incelendiğinde 88 öğretmen adayının iyi ($X=3,14$), 228 öğretmen adayının orta ($X=2,72$), 24 öğretmen adayının ise kötü ($X=1,67$) bilgisayar kullanım düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Ortalamalar dikkate alındığında değişkene ait alt gruplar arasında farklılık söz konusudur. İlgili farklılığın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçları Tablo 7 de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Araçlarını Kullanabilme Yetkinliklerinin Bilgisayar Kullanım Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Değişken	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplar arası	41,370	2	20,685	24,052	,000	İyi>orta İyi>kötü
Bilgisayar Düzeyi	Gruplar içi	289,816	337	,860			Orta>iyi Orta>kötü
	Toplam	331,186	339				Kötü>iyi Kötü>orta

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının Web2.0 araçlarını kullanabilme yetkinliklerinin bilgisayar kullanım düzeyi ($F=24,052$; $p<0,05$) değişkenine göre gruplar arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Grupların bilgisayar kullanım düzeyi değişkenine göre farkın hangi gruptan kaynaklandığı gözlemlemek için yapılan LSD test sonucuna göre iyi ($X=3,14$), orta ($X=2,72$) ve kötü($X=1,67$) bilgisayar kullanma değişkenine sahip öğrencilerin ortalama puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu bu anlamlı farklılığın bilgisayarı iyi kullananların lehine olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Araçlarını Kullanabilme Yetkinliklerinin Web 2.0 Araçlarını Kullanabilme Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

	N	X	S	Sd	t	p
Evet	239	3,06	0,898	338	9,782	,000
Hayır	101	2,04	0,813			

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanabilme yetkinliklerinin Web 2.0 araçlarını kullanabilmeleri değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<0,05$). Tabloda bu araçları kullanan öğretmen adaylarının ($X=3,06$), kullanmayan öğretmen adaylarından ($X=2,04$) daha fazla olduğu görülmektedir. Test sonucunda öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarının kullanabilme değişkenine göre verdikleri cevaplar neticesinde Web 2.0 araçlarını kullanabilen öğretmen adaylarının, kullanamayan öğretmen adaylarına oranla Web 2.0 araçları kullanabilme noktasında daha yetkin oldukları saptanmıştır.

Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Araçlarını Kullanabilme Yetkinliklerinin Lisans Dersleri İçerisinde Web 2.0 Araçlarının Kullanımı ile İlgili Ders Alma Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

	N	X	S	Sd	t	p
Evet	225	3,04	0,924	338	8,214	,000
Hayır	115	2,19	0,862			

Tablo 9 incelendiğinde öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanabilme yetkinliklerinin Web 2.0 araçları kullanımı ile ilgili ders alıp alma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<0,05$). Tabloda

lisans dersleri içerisinde Web 2.0 araçları kullanımı ile ilgili ders aldığı yanıtını veren öğretmen adaylarının ($X=3,04$), ders almadığı yanıtını veren öğretmen adaylarından fazla olduğu tespit edilmiştir. Test sonucunda öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarının kullanımı ile ilgili ders alma durumu değişkenine göre verdikleri cevaplar neticesinde Web 2.0 araçları kullanımı ile ilgili ders alan öğretmen adaylarının, ders almayan öğretmen adaylarına oranla Web 2.0 araçları kullanabilme noktasında daha yetkin oldukları belirlenmiştir.

Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Araçlarını Kullanabilme Yetkinliklerinin Üniversitede Almış Olduğu Derslerin Web 2.0 Araçlarının Kullanımı Becerilerini Geliştirme Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

	N	X	S	Sd	t	p
Evet	203	3,14	0,893	338	9,883	,000
Hayır	137	2,19	0,838			

Tablo 10 incelendiğinde öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanabilme yetkinliklerinin üniversitede almış olduğu dersler doğrultusunda Web 2.0 araçlarını kullanabilme becerilerini geliştirme durumu değişkeni arasında istatistiki olarak anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir ($p<0,05$). Üniversitede almış olunan derslerin Web 2.0 araçlarını kullanabilme becerilerini geliştirdiğini ifade eden öğretmen adaylarının ($X=3,14$), geliştirmedini ifade eden öğretmen adaylarından ($X=2,19$) fazla olduğu tespit edilmiştir. Test sonucunda öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarının kullanımının becerilerini geliştirme durumu değişkenine göre verdikleri cevaplar neticesinde Web2.0 araçları kullanımının becerilerini geliştirdiğini düşünen öğretmen adaylarının, düşünmeyen öğretmen adaylarına oranla Web 2.0 araçları kullanabilme yetkinliklerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Araçlarını Kullanabilme Yetkinliklerinin Web 2.0 Araçlarını Kullanarak Materyal Hazırlayabilme Yetkinlik Durumu Değişkenine Göre Betimsel Analiz Sonuçları

Değişken	Alt Gruplar	N	X	Standart Sapma
Materyal Hazırlama Yetkinlik Durumu	Evet	79	3,76	0,634
	Kısmen	179	2,73	0,791
	Hayır	82	1,83	0,685

Tablo 11 incelendiğinde 79 öğretmen adayının evet ($X=3,76$), 179 öğretmen adayının kısmen ($X=2,73$), 82 öğretmen adayının ise hayır ($X=1,83$) yanıtını verdiği belirlenmiştir. Ortalamalar dikkate alındığında değişkene ait alt gruplar arasında farklılığın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Araçlarını Kullanabilme Yetkinliklerinin Web 2.0 Araçlarını Kullanarak Materyal Hazırlayabilme Yetkinlik Durumu Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Değişken	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Materyal Hazırlayama Yetkinlik Durumu	Gruplar arası	150,184	2	75,092	139,810	,000	Evet>kısmen Evet>hayır
	Gruplar içi	181,002	337	,537			Kısmen>Evet Kısmen>hayır
	Toplam	331,186	339				Hayır>Evet Hayır>Kısmen

Farkın anlamlılık göstermesiyle Tablo 12 'de yapılan LSD testi sonucu; öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanarak materyal hazırlayabilecek yetkinliğe sahip olma değişkeninde evet ($X=3,76$), kısmen ($X=2,73$), kötü ($X=1,83$) yanıtlarını veren öğretmen adayları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. ($F=139,810$, $p<0,05$) Bu anlamlı farklılığın materyal hazırlayabilecek yetkinliğe sahip olan öğretmen adaylarının lehine olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Metafor Analiz Sonuçları

Sıra	Metafor	Frekans	Yüzde	Sıra	Metafor	Frekans	Yüzde
1	1/lnx integrali	1	,4	98	kendini geliştirmek	1	,4
2	3-6 yaş aralığındaki çocuğun merakı	1	,4	99	kitap okumak	4	1,6
3	acemi	1	,4	100	kolaylık aracı	1	,4
4	acemi bir usta	1	,4	101	koşarak çıtaı geçmeye çalışan kaplumbağa	1	,4
5	ağaç	5	2,0	102	kötü	6	2,4
6	akan bir şelale	1	,4	103	kurumuş çiçek	1	,4
7	Ali Koç	1	,4	104	kutup yıldızı	1	,4
8	araba kullanmak	1	,4	105	küçük bir fidan	1	,4
9	araba sürmek	3	1,2	106	küçük çocuk	1	,4
10	arabann direksiyonu	1	,4	107	labirent	1	,4
11	araf	1	,4	108	lamba	1	,4
12	aşk hayatı	1	,4	109	loş ışık	1	,4
13	ateş yakmak	1	,4	110	lunapark	1	,4
14	ay	3	1,2	111	makine	1	,4
15	aydınlık	1	,4	112	matematik	1	,4
16	balık	1	,4	113	mazotu bitmiş ara.	1	,4
17	balon	1	,4	114	menekşe kokusu	1	,4
18	basketbol oynamak	1	,4	115	merdiven	6	2,4
19	bebek	1	,4	116	merdiven basamakları	1	,4
20	bilgisayar	1	,4	117	merdivenden yukarı çıkmak	1	,4
21	bilgisayarı ilk kez gören biri	1	,4	118	mesleğe yeni başlayan biri	1	,4
22	bilgisiz öğrenci	1	,4	119	mum	1	,4
23	bilmece	2	,8	120	mühendis	2	,8
24	bir boşluk	1	,4	121	müzik aleti	1	,4
25	bir çocuğun konuşması	1	,4	122	müzik aleti öğrenme durumu	1	,4
26	bir kedinin bisiklet kullanması	1	,4	123	müzikte ritim	1	,4
27	bir şairin şiir yazması	1	,4	124	Nasreddin Hoca fıkraları	1	,4
28	bisiklet	1	,4	125	negatif sayılar	1	,4
29	bisiklet sürmek	3	1,2	126	nükleer bir silah	1	,4
30	boş bir bilgisayar	1	,4	127	okuma-yazmayı yeni öğrenen biri	1	,4
31	boş bir levha	1	,4	128	okumayı yeni öğrenen bir çocuk	1	,4
32	boşluk	3	1,2	129	okumayı yeni öğrenen biri	1	,4
33	bozuk araba	1	,4	130	orta	2	,8
34	bulut	1	,4	131	orta düzey	1	,4
35	büyüme	1	,4	132	orta seviye	1	,4
36	büyüyen bir bebek	1	,4	133	ortalama	2	,8
37	Çanakkale'deki güneşli günler	1	,4	134	ortalama durum	1	,4
38	çaylak bir insan	1	,4	135	ortalamaya yakın	1	,4
39	çocuğun emeklemesi	1	,4	136	oyun	1	,4
40	çocuğun gelişimi	1	,4	137	oyun oynamak	1	,4
41	çocuğun somut dönemi	1	,4	138	oyun öğrenmek	1	,4
42	çocuğun yeni bir oyun öğrenmesi	1	,4	139	oyuncak	1	,4
43	çocuk	3	1,2	140	öğrenci	2	,8
44	çok iyi	1	,4	141	Öğrencilik	2	,8
45	çok iyi değil	2	,8	142	Örgülü saç	1	,4
46	çok konuşan biri	1	,4	143	perde	1	,4
47	çok kötü	2	,8	144	pili bitmiş kumanda	1	,4
48	çöp	1	,4	145	pusula	1	,4
49	daldan düşen kuru yaprak	1	,4	146	resim yapmak	1	,4
50	dans etmek	1	,4	147	rezalet	1	,4
51	dinlemediğim şarkı	1	,4	148	sistem	1	,4
				149	siyah	1	,4

52	dişli çark	1	,4	150	slaytı hazırlama aşaması	1	,4
53	doğa	1	,4	151	solucan deliği	1	,4
54	dolapta giymediğim elbise	1	,4	152	su	1	,4
55	dolar	1	,4	153	Sultan Abdülhamit dönemi	1	,4
56	eğitici belgesel izlemek	1	,4	154	şarjı bitmiş telefon	1	,4
57	ehliyetsiz sürücü	1	,4	155	şemsiye	1	,4
58	ekipmansız dağa tırmanmak	1	,4	156	şeriatçı	1	,4
59	eksik bir çalışma	1	,4	157	tahin	1	,4
60	etkileşim	1	,4	158	takılı kalmış bir robot	1	,4
61	fabrika	1	,4	159	tampon	1	,4
62	fıkra	1	,4	160	tavşan	1	,4
63	fidan	2	,8	161	teknoloji	3	1,2
64	filin ağaca tırmanmaya çalışması	1	,4	162	telefon kullanmak	1	,4
65	filiz veren ağaç	1	,4	163	teneke	1	,4
66	Galatasaray	1	,4	164	termometrenin orta sıcaklığı	1	,4
67	gece ve gündüz	1	,4	165	ters piramit	1	,4
68	gecenin dördünde içtiğim son t	1	,4	166	tırtılın kelebeğe dönüşüm	1	,4
69	geleneksellikten çağdaş eğitim	1	,4	167	tohum	2	,8
70	gelişen bir süreç	1	,4	168	toprağa (tohuma) gübre vermeye	1	,4
71	gelişmeye çalışan ülke	1	,4	169	uçmayı öğrenen yavru kuş	1	,4
72	gonca bir gül	1	,4	170	uyku çiçeği	2	,8
73	gökyüzü	1	,4	171	uzay	1	,4
74	gökkuşağı	2	,8	172	vasat	1	,4
75	gri nokta	1	,4	173	vasatın üstü	1	,4
76	gri renk	1	,4	174	yağan yağmurda toplayabildiğim	1	,4
77	güneş	5	2,0	175	yapboz	1	,4
78	Güneşin günümüzü aydınlatma	1	,4	176	yaratıcı ruh	1	,4
79	güneşli gündeki güneş ışığı	1	,4	177	yaşlı bir ağaç	1	,4
80	güneşli havada yağmurun yağması	1	,4	178	yaşlı insanların interneti kullanması	1	,4
81	harita	1	,4	179	yemek tarifi	1	,4
82	hasta birinin can çekişmesi	1	,4	180	yemek yapmak	2	,8
83	hava	1	,4	181	yemek yemek	1	,4
84	hiç	1	,4	182	yemek yeteneği	1	,4
85	hiç yok	1	,4	183	yeni açan bir çiçek	1	,4
86	hiçbir şey	1	,4	184	yeni adım atmayı öğrenen bebek	1	,4
87	hiçlik	1	,4	185	yeni bilgisayar öğrenmiş biri	1	,4
88	iguana	1	,4	186	yeni doğan bebek	1	,4
89	ip yumağı	1	,4	187	yeni doğmuş bir kuş	1	,4
90	İsveç çakısı	1	,4	188	yeni ehliyet almış aday sürücü	1	,4
91	iyi	3	1,2	189	yeni öğreneceğim bir şey	1	,4
92	iyi seviye	1	,4	190	yıldız	2	,8
93	kahve yapmak	1	,4	191	yokuş çıkan bir insan	1	,4
94	kanat	1	,4	192	yürümek	1	,4
95	karanlık	2	,8	193	yürümeye başlayan çocuk	1	,4
96	karanlık bir oda	1	,4	194	yürümeye yeni başlayan bir bebe	1	,4
97	karanlık bir odada yansıyan bir	1	,4	195	yürümeyi yeni öğrenen çocuk	1	,4
				Toplam 245 100,0			

Tablo 13 incelendiğinde en çok kullanılan metaforların ağaç, kötü, güneş, merdiven kavramları olduğu görülmektedir. Katılımcılar tarafından üretilen bu metaforlar 7 kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler, frekansları ve yüzdeleri Tablo 14' te verilmiştir.

Tablo 14. Öğretmen adaylarının "Web 2.0 Araçları Kullanabilme Durumları" na yönelik ürettikleri metaforlara ilişkin kategoriler

Sıra	Kategoriler	Frekans(f)	Yüzdesi(%)
1	Öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını bilmeme durumuna yönelik metaforlar	62	25,3
2	Web 2.0 araçlarının öğretmen adaylarının gelişimine katkı sağlaması açısından metaforlar	46	18,8
3	Öğretmen adaylarının Web 2.0 Araçları kullanım yetersizliği bakımından metaforlar	37	15,1
4	Web 2.0 araçlarının eğitim sürecinde sağladığı kullanımının sağladığı kolaylık ve yarar bakımından metaforlar	33	13,5
5	Web 2.0 araçlarının eğitim sürecinde kullanım gerekliliği açısından metaforlar	27	11,0
6	Öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını bilme durumuna yönelik metaforlar	26	10,6
7	Web 2.0 araçlarıyla ilgili eğitim alma durumuna yönelik metaforlar	14	5,7
	Toplam	245	100,0

Tablo 14 incelendiğinde frekansı en yüksek olan kategori " Öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını bilmeme durumu " kategorisidir. Öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar incelendiğinde %25,3'ünün Web 2.0 araçları kullanabilme durumlarını Web 2.0 araçlarını bilmeme durumlarıyla ilişkilendirdiği görülmektedir.

Aşağıda kategorilere ait açıklamalar ve konu ile ilgili öğrenci görüşleri yer almaktadır.

1. Web 2.0 araçlarının eğitim sürecinde sağladığı kullanımının sağladığı kolaylık ve yarar bakımından metaforlar

Kategori	Metafor
Web 2.0 araçlarının eğitim sürecinde sağladığı kullanımının sağladığı kolaylık ve yarar bakımından	Güneş, mühendis, slayt hazırlama aşaması uyku çiçeği (2), lamba, merdiven, bilmece, Nasreddin Hoca fıkraları, İsveç çakısı, oyuncak, kanat, fıkra, müzik aleti, güneşli havada yağmurun yağması, harita, lunapark, Güneşin günümüzü aydınlatması, arabanın direksiyonu, mum, nükleer bir silah, yemek tarifi, ay, pusula, kolaylık aracı, etkileşim, aydınlık, sistem, tavşan, müzikte ritim, gökkuşağı (2), oyun,

Aşağıda bu kategoride yer alan bazı katılımcı ifadeleri verilmiştir.

(Ö1)" Eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumum güneşe benzer. Çünkü dersi aydınlatır, açıklık sağlar."

(Ö8)" Eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumum bilmecelelere benzer. Çünkü hem eğlencelidir hem de öğretici."

(Ö16)" Eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumum haritaya benzer. Çünkü haritalar gibi yolumuzu bulmamızı ve yolumuzu keşfedebilmemize olanak sağlar."

(Ö25)" Eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumum kolaylık aracına benzer. Çünkü bunlarla öğrencinin algısını ve anlamasını kolaylaştırır ve hızlandırırım."

(Ö29)" Eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumum tavşana benzer. Çünkü çok hızlandırır."

(Ö30)" Eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumum müzikte ritme benzer. Çünkü ritim dinamik tutularak öğrencilerin monoton durması engellenir."

(Ö31)" Eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumum gökkuşağına benzer. Çünkü bu araçlar sayesinde öğrencilerin dünyasında dersleri eğlenceli ve renkli bir hale getirebilirim."

2. Web 2.0 araçlarının öğretmen adaylarının gelişimine katkı sağlaması açısından metaforlar

Kategori	Metafor
Web 2.0 araçlarının öğretmen adaylarının gelişimine katkı sağlaması açısından metaforlar	gökyüzü, bisiklet, kitap okumak (2), küçük bir fidan, yürümeye yeni başlayan bir bebek, filiz veren ağaç, müzik aleti öğrenme durumu, öğrencilik, merdiven, çocuğun gelişimi, gelişen bir süreç, eğitici belgesel izlemek, merdiven, fabrika, makine, okumayı yeni öğrenen biri, güneş, merdiven basamakları, oyun oynamak, doğa, bisiklet sürmek, öğrenci, ağaç, çocuk, bebek, güneş, akan bir şelale, büyüyen bir bebek, balık, merdiven, kitap okumak, bir çocuğun konuşması, yemek yapmak, 3-6 yaş aralığındaki çocuğun merakı, ağaç(3), çocuk, tohum, fidan dans etmek, yürümeyi yeni öğrenen çocuk, çocuğun emeklemesi, tohum, oyun öğrenmek

Aşağıda bu kategoride yer alan bazı katılımcı ifadeleri verilmiştir.

(Ö34) ‘‘Eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumum gökyüzüne benzer. Çünkü sonsuz kullanım alanı olduğu için kendimi geliştirip kullanabilirim.’’

(Ö37) ‘‘Eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumum küçük bir fidana benzer. Çünkü gittikçe kalınlaşıp büyüyor.’’

(Ö52) ‘‘Eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumum merdiven basamaklarına benzer. Çünkü basamakları geçtikçe o alandaki becerilerim artar.’’

(Ö57) ‘‘Eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumum ağaca benzer. Çünkü kendimi geliştirdikçe meyvelerini verir.’’

(Ö62) ‘‘Eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumum büyüyen bir bebeğe benzer. Çünkü gün geçtikçe gelişiyor.’’

(Ö73) ‘‘Eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumum tohuma benzer. Çünkü suladıkça büyüyüp serpilir.’’

(Ö74) ‘‘Eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumum fidan benzer. Çünkü besledikçe gelişir.’’

3. Web 2.0 araçlarının eğitim sürecinde kullanım gerekliliği açısından metaforlar

Kategori	Metafor
Web 2.0 araçlarının eğitim sürecinde kullanım gerekliliği açısından metaforlar	Su, iguana, şemsiye, kahve yapmak, tırtılın kelebeğe dönüşüm süreci, ağaç, labirent, kendini geliştirmek, araba kullanmak, geleneksellikten çağdaş eğitime geçilen 2006 yılı, perde, kutup yıldızı, güneşli gündeki güneş ışığının gözüme çarpması, tampon, hava, orta, yapboz, bir merdivenden yukarı çıkmak, mühendis, toprağa (tohuma) gübre vermek, öğrencilik, dişli çark, yaratıcı ruh, okuma-yazmayı yeni öğrenen bir çocuk, şarjı bitmiş telefon, uçmayı öğrenen yavru kuş, yürümek

Aşağıda bu kategoride yer alan bazı katılımcı ifadeleri verilmiştir.

(Ö80) ‘‘Eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumum suya benzer. Çünkü su olmadan ağaçlar yeşermez Web 2.0 olmadan tam anlamıyla bir eğitim olmaz.’’

(Ö82) ‘‘Eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumum şemsiye kullanımına benzer. Çünkü şemsiyeye her zaman ihtiyaç duymam ama yağmurlu havalarda benim için etkili bir araçtır.’’

(Ö84) ‘‘Eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumum tırtılın kelebeğe dönüşüm sürecine benzer. Çünkü eğitim bu araçlarla yeni bir şekle bürünür.’’

(Ö86) ‘‘Eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumum labirente benzer. Çünkü kullanmayı öğrenemezsem çıkışı bulamayabilirim.’’

(Ö87) ‘‘Eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumum kendini geliştirmeye benzer. Çünkü mesleğe çok katkı sağlar.’’

(Ö91) ‘‘Eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumum kutup yıldızına benzer. Çünkü yıldızları yön belirlememizde kullanırız öğretmen adayı olarak Web 2.0 araçlarını kullanmam da öğrencilerime gelişen teknolojide yön verebilmek adına önemli bir adım oluşturur.’’

(Ö92) ‘‘Eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumum güneşli gündeki güneş ışığının gözüme çarpmasına benzer. Çünkü Web 2.0 araçları da geleceğin güneşidir ve onun bu ihtişamına baktıkça bizde gözlerimi kısıp onu izleriz.’’

(Ö93) ‘‘Eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumum tampona benzer. Çünkü eğitimde anlaşılmayan ya da görsel destek vb. ürünleri bu sayede elde edebiliriz bir nevi tampon gibi eşikleri kapatır.’’

4. Öğretmen adaylarının Web 2.0 Araçları kullanım yetersizliği bakımından metaforlar

Kategori	Metafor
Öğretmen adaylarının Web 2.0 Araçları kullanım yetersizliği bakımından metaforlar	örgülü saç, yemek yemek, yemek yeteneği, dolar, yemek yapmak, araf, gri nokta, gonca bir gül, çocuğun somut dönemi, Galatasaray, Sultan Abdülhamit dönemi, Ali Koç'a, gece ve gündüz, aşk hayatı, yeni bilgisayar öğrenmiş biri, yeni ehliyet almış aday sürücü, mesleğe yeni başlayan biri, bilmece, araba sürmek, durumum araba sürmeme, takılı kalmış bir robot, karanlık bir odada yansıyan bir vazod, dolapta giymediğim elbise, mazotu bitmiş araç, bisiklet sürmek, küçük çocuk, yeni açan bir çiçek, büyümek, yeni adım atmayı öğrenen bebek, tahin, matematik, resim yapmak, yokuş çıkan bir insan, vasat, ekipmansız dağa tırmanmak, okumayı yeni öğrenen bir çocuk, fidan

Aşağıda bu kategoride yer alan bazı katılımcı ifadeleri verilmiştir.

(Ö109) "Eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumum yemek yeteneğime benzer. Çünkü aç kalmam ama dünya lezzetleri de ortaya çıkaramam."

(Ö110) "Eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumum dolara benzer. Çünkü çok değişken bazı şeyleri bilip bazı şeyleri bilmiyorum."

(Ö114) "Eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumum gonca bir güle benzer. Çünkü hala açmasına zaman var."

(Ö117) "Eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumum Sultan Abdülhamit dönemine benzer. Çünkü teoride iyi ama pratikte kötüyüm."

(Ö118) "Eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumum Ali Koç'a benzer. Çünkü teoride iyi pratikte kötü."

(Ö120) "Eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumum aşk hayatıma benzer. Çünkü kaynak vardır süreklilik yoktur."

(Ö121) "Eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumum yeni bilgisayar öğrenmiş birine benzer. Çünkü teoride ve sağlam bilgi uygulamada sorun çıkarır."

5. Öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını bilmeme durumuna yönelik metaforlar

Kategori	Metafor
Öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını bilmeme durumuna yönelik metaforlar	ateş yakmak, 1/lnx integrali, acemi, bozuk araba, filin ağaca tırmanmaya çalışması, öğrenci, teneke, ehliyetsiz sürücü, yeni doğmuş bir kuş, menekşe kokusu, karanlık bir oda, kötü(5), hiçbir şey, çöp, daldan düşen kuru yaprak, boş bir bilgisayar, yaşlı bir ağaç, boşluk (3), ip yumağı, orta düzey, boş bir levha, eksik bir çalışma, çok kötü, bir kedinin bisiklet kullanması, pili bitmiş kumanda, hiçlik, yeni doğan bebek, araba sürmek, uzay, çocuk, karanlık(2), bilgisiz öğrenci, gri renk, hiç, ortalamaya yakın, çok konuşan biri, şeriatçı, merdiven, gecenin dördünde içtiğim son tekilanın şişesi, siyah, hasta birinin can çekişmesi, yeni öğreneceğim bir şey, kitap okumak, balon, bilgisayarı ilk kez gören biri, yağın yağmurda toplayabildiğim damlaların miktarı, vasatın üstü, bulut, kurumuş çiçek, bir boşluk, çocuğun yeni bir oyun öğrenmesi, yaşlı insanların interneti kullanma durumu, gelişmeye çalışan ülkeler, Çanakkale'deki güneşli günler, negatif sayılar

Aşağıda bu kategoride yer alan bazı katılımcı ifadeleri verilmiştir.

(Ö146) "Eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumum acemiye benzer. Çünkü tamamen bir bilgim yok."

(Ö150) "Eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumum tenekeye benzer. Çünkü beynimin içi bu konuda bomboş."

(Ö151) "Eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumum ehliyetsiz sürücüye benzer. Çünkü bilmiyorum pek."

(Ö164) "Eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumum ip yumağına benzer. Çünkü karmaşık ve bu konu hakkında bir bilgim yok."

(Ö178) "Eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumum bilgisiz öğrenciye benzer. Çünkü yeterli bilgim yok."

(Ö180) "Eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumum gri renge benzer. Çünkü bu alanda net ve yeterli bilgilere sahip değilim. Ne siyahım ne de beyaz."

(Ö199) "Eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumum kurumuş çiçeğe benzer. Çünkü hiç sulamadım."

6. Öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını bilme durumuna yönelik metaforlar

Kategori	Metafor
Öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını bilme durumuna yönelik metaforlar	solucan deliği, ay (2), teknoloji (3), çok iyi, loş ışık telefon kullanmak, bir şairin şiir yazması, iyi (2), ortalama, merdiven, bilgisayar, bisiklet sürmek, termometrenin orta sıcaklığı, basketbol oynamak, ortalama, yıldız(2), orta, güneş(2), ters piramit, yürümeye başlayan çocuk

Aşağıda bu kategoride yer alan bazı katılımcı ifadeleri verilmiştir.

(Ö207) ‘‘Eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumum aya benzer. Çünkü Güneş kadar parlak olmasa da ay kadar aydınlatabilirim.’’

(Ö210) ‘‘Eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumum teknolojiye benzer. Çünkü teknoloji kullanımını iyi yönde ilerletebilirim.’’

(Ö212) ‘‘Eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumum çok iyidir benzer. Çünkü bilişim mezunuyum ve bilgisayar konuları eğlenceli ve kolay geldiği için bu araçları kolaylıkla kullanabilirim.’’

(Ö220) ‘‘Eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumum bilgisayara benzer. Çünkü tıkr tıkr işler.’’

(Ö226) ‘‘Eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumum yıldıza benzer. Çünkü çok parlak.’’

(Ö230) ‘‘Eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumum ters piramite benzer. Çünkü bilgilerim bu süreçte sürekli arttı.’’

7. Web 2.0 araçlarıyla ilgili eğitim alıp/almama durumuna yönelik metaforlar

Kategori	Metafor
Web 2.0 araçlarıyla ilgili eğitim alma durumuna yönelik metaforlar	koşarak çıtayı geçmeye çalışan kaplumbağa, orta seviye, iyi seviye, rezalet, acemi bir usta, iyi, çok kötü, çaylak bir insan, çok iyi değil, çok iyi değil, kötü, hiç yok, dinlemediğim şarkı, ortalama durum

Aşağıda bu kategoride yer alan katılımcı ifadeleri verilmiştir.

(Ö232) ‘‘Eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumum koşarak çıtayı geçmeye çalışan kaplumbağa benzer. Çünkü aldığımız eğitimle kazandığımız birikim istediğimiz doğrultuda bizi ileri götürecektir kadar iyi değil.’’

(Ö233) ‘‘Eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumum orta seviye benzer. Çünkü tam anlamıyla eğitim almadım.’’

(Ö234) ‘‘Eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumum iyi seviyeye benzer. Çünkü üniversitede ders aldım.’’

(Ö235) ‘‘Eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumum rezalete benzer. Çünkü eğitimini almadım.’’

(Ö236) ‘‘Eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumum acemi bir ustaya benzer. Çünkü yeterli derecede eğitim almadım.’’

(Ö237) ‘‘Eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumum iyiye benzer. Çünkü bununla ilgili dersler aldım.’’

(Ö238) ‘‘Eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumum çok kötüye benzer. Çünkü eğitimini almadım.’’

(Ö239) ‘‘Eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumum çaylak bir insana benzer. Çünkü eğitimini almadım.’’

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanabilme yetkinlikleri ve bunun çeşitli değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Bu amaçla elde edilen verilerin sonuçları ve buna bağlı yorumlar aşağıda detaylı olarak sunulmuştur.

Araştırmada öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanmaya yönelik yetkinliklerinin incelenmesi sonucuna bakıldığında; öğretmen adaylarının yetkinliklerinin orta seviyenin altında olduğu bulunmuştur (Tablo 2). Yapılan çalışmanın sonucu ile Eyüp’ün (2022) Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçları kullanma yetkinliklerini araştırdığı çalışmasının sonucu benzerlik göstermektedir. Yapılan diğer benzer çalışmalara bakıldığında öğretmen adaylarının Web 2.0 araçları ile ilgili bilgi veya kullanım eksikliğinin olduğu görülmektedir. Sağlık ve Yıldız (2021) Türkiye’de Dil öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik yapılan çalışmaları incelediği çalışmasında öğretmen, öğretmen adayları ve öğrencilerin Web 2.0 araçlarına yönelik bilgilerinin yetersiz olduğu tespit etmiştir. Tünkler (2021) çalışmasında öğretmen adaylarının Web 2.0 araçları ve kavram öğretiminde grafik materyal hazırlama konularında kendilerini yetersiz buldukları tespit edilmiştir. Tavluoğlu (2013) üniversite kütüphanelerinde Web 2.0 araçları kullanımını araştırdığı çalışmasında ülkemizdeki üniversite kütüphanelerinde Web 2.0 uygulamalarının kullanım oranının düşük olduğunu saptamıştır. Ancak konu ile ilgili diğer bir çalışmada Şenel (2022) İngilizce öğretmenliği adaylarının Web 2.0 araçları kullanım yetkinliklerini orta düzeyde olduğunu saptamıştır. Bu farklılığın çalışma grubundaki örneklem sayısının, branşın ve öğrenim görülen üniversitenin farklı olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın birinci alt problemi olan öğretmen adaylarının Web 2.0 araçları kullanabilme yetkinliklerinin cinsiyetlerine göre değişim durumuna bakıldığında; öğretmen adaylarının Web 2.0 araçları kullanabilme yetkinlikleri ile cinsiyetleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Özerbaş ve Mart (2017) İngilizce öğretmen adaylarının Web 2.0 kullanımlarına ilişkin görüşlerinde cinsiyet bakımından farklılık olmadığını tespit etmiştir. Alazcıoğlu (2016) öğretmen adaylarının TPAB yeterlik düzeyleri ile Web 2.0 araçlarını kullanma durumlarını incelediği çalışmada öğretmen adaylarının Web 2.0 uygulamalarını kullanma ve farkındalık durumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık olmadığını tespit etmiştir. Bir diğer çalışmada ise eğitimde teknoloji kullanımı ile cinsiyet arasındaki ilişki incelenmiş ve aralarında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur (Yılmaz, Üredi ve Akabaşlı, 2014). Araştırmaların bu sonuçları bu çalışmada elde edilen sonucu destekler niteliktedir. Öte yandan Selvi (2022) yabancılara Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşlerini çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda Web 2.0 kullanımına yönelik görüşleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Bu durumu katılımcı sayısı ve branş çeşitliliği etkileyebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan öğretmen adaylarının Web 2.0 araçları kullanabilme yetkinliklerinin öğrenim gördükleri lisans programına göre değişim durumuna bakıldığında; öğretmen adaylarının Web 2.0 araçları kullanabilme yetkinlikleri ile öğrenim gördükleri lisans programı arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bu sonuç öğretmen adaylarının Web 2.0 araçları kullanabilme durumlarının Web 2.0 araçları kullanım yetkinliğini etkilediğini göstermektedir. Bu bağlamda üniversitede verilen derslere Web 2.0 araçları kullanımının entegre edilmesi ve öğretmenlik uygulamalarında bu araçların kullanım sıklığının artırılması gerekliliğini işaret etmektedir. Aldır (2014) öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarının öğretimde kullanımına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının Web 2.0'ı sınıf ortamında kullanmaları ile bölüm değişkeni arasında anlamlı farklılık bulmuştur. Bu sonuçlar ile araştırma verilerinden elde edilen sonuç ile paralellik göstermektedir. Öte yandan, Atalmış ve Şimşek (2022) Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri öğretmenlerinin Web 2.0 araçları kullanım yetkinliklerini araştırdığı çalışmada öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinlikleri branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ortaya çıkan bu farklılığın örnekleme oluşturan katılımcı sayısından, branş çeşitliliğinden ve mesleğe başlama durumundan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Araştırmadaki bir diğer bulgu ise sınıf öğretmenleri ile Fen bilgisi öğretmenleri arasında anlamlı fark olduğu bu farklılığın sınıf öğretmenleri ($X=3,09$) lehine olduğu, Fen bilgisi öğretmenleri ile Sınıf, Matematik, Türkçe, Pdr, ve Okul öncesi arasında anlamlı farklılığın olduğu bu anlamlı farklılık Okul öncesi öğretmenleri ($X=3,13$) lehine olduğu, Türkçe öğretmenleri ile Fen bilgisi öğretmenliği arasında anlamlı fark olduğu bu farkın Türkçe ($X=2,77$) öğretmenleri lehine olduğu, Psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmenleri ile fen bilgisi öğretmenleri arasında anlamlı fark olduğu bu farkın psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmenleri ($X=2,97$) lehine olduğu, Matematik öğretmenleri ile Fen bilgisi öğretmenleri arasında anlamlı fark olduğu bu farkın matematik öğretmenliği ($X=2,76$) lehine olduğu görülmektedir. Efe, Söylemez, Oral ve Efe (2014) ortaöğretim fen ve matematik alanları öğretmen adaylarının Web 2.0 kullanım sıklıklarını araştırdıkları çalışmalarında Wiki kullanım sıklığı ile bölüm değişkeninin arasında biyoloji öğretmen adaylarının lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan öğretmen adaylarının Web 2.0 araçları kullanabilme yetkinliklerinin bilgisayar kullanım düzeyine göre değişim durumuna bakıldığında; öğretmen adaylarının Web 2.0 araçları kullanabilme yetkinlikleri ile bilgisayar kullanım düzeyi arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bunun nedeni öğretmen adaylarının teknolojik aletlerin kullanıldığı dönemde yer almaları, üniversitede bilgisayar ile ilgili almış oldukları dersler ve teknolojik ortamlar aracılığıyla hazırladıkları ödevler olabilir. Bünül (2019) çalışmada öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarının öğretimde kullanımına yönelik görüşleri ile bilgisayar kullanım düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucunu elde etmiştir. Aynı zamanda diğer bir çalışmada da internete bağlı bilgisayar sahibi olan öğrencilerin Web 2.0 teknolojileri kullanım oranları, beceri düzeyleri ve eğitsel olarak kullanım oranları bilgisayar sahibi olmayanlara göre yüksek çıkmıştır (Baran ve Ata, 2013). Araştırmadaki bir diğer bulgu ise bilgisayar kullanım düzeyi iyi ve orta derecede olan öğretmen adaylarının Web 2.0 kullanımlarının diğer kötü derece olan öğretmen adaylarına oranla daha olumlu olduğu söylenebilir. Selvi (2022) bilgisayar kullanım düzeyi uzman olan öğretmenlerin web 2.0 kullanımlarının diğer düzeyde kullananlara göre olumlu düşündüğünü tespit etmiştir. Araştırmanın bu sonucu bu çalışmada elde edilen sonucu destekler niteliktedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan öğretmen adaylarının Web 2.0 araçları kullanabilme yetkinliklerinin Web 2.0 araçları kullanabilme durumları değişim durumuna bakıldığında; öğretmen adaylarının Web 2.0 araçları kullanabilme yetkinlikleri ile Web 2.0 araçları kullanabilme durumları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Aynı zamanda öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun bu araçları kullanabildiği görülmektedir. Bunun nedeni salgın sebebiyle uzaktan eğitime geçilmesi, sosyal platformların iletişim ve eğitim amaçlı olarak kullanılması olabilir. Wright (2017) yaptığı çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi öz yeterlilik inanç düzeyleri ile Web 2.0 uygulamaları kullanım sıklığı arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Araştırmadaki bir diğer dikkat çekici bulgu ise öğretmen adaylarının %84,9'u Web 2.0 araçlarını tüketici olarak kullanmakta sadece %2,9'u bu araçları üretici olarak kullanmaktadır. Benzer şekilde Ünal (2019) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının Web 2.0 teknolojilerini kullanma yeterliğinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Nitekim öğretmen adaylarının teknolojiyi derslerine entegre edebilmeleri için öncelikle Web 2.0 araçları kullanımı noktasında yeterli olumlu öz yeterlilik algısına sahip olması gerekmektedir.

Araştırmanın beşinci alt problemi olan öğretmen adaylarının lisans dersleri içerisinde Web 2.0 araçları kullanımıyla ilgili ders alıp almama değişkeni değişim durumuna bakıldığında; öğretmen adaylarının Web 2.0 araçları kullanabilme yetkinlikleri ile Web 2.0 araçları kullanımıyla ilgili ders alıp almama değişkeni arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bu sonuç Eyüp (2022) çalışmasındaki sonucu destekler niteliktedir. Araştırmada öğretmen adaylarının %66'sı ders aldığı yönünde, %33,8'i ders almadığı yönünde yanıt vermiştir. Buradan öğretmen adaylarının derslerde Web 2.0 araçlarının kullanımı ile ilgili ders almış olmalarının öğretmen adaylarının Web 2.0 teknolojilerini kullanabilme yetkinliklerini olumlu yönde etkilediği sonucunu çıkarabiliriz. Nitekim derslerde teknolojinin kullanılması öğretmen adaylarının teknoloji ve materyal kullanımına yönelik tutumlarını (Tatlı, Akbulut ve Altınışık, 2019; Zengin, Bars ve Şimşek 2017), derse entegre etme ile ilgili bakış açılarını (Virtanen ve Rasi, 2017) olumlu etkilemektedir. Nitekim Heafner (2004) derslerde teknoloji kullanımının öğrencilerin dikkatini çektiğini, ilgisini arttırdığı, işbirlikçi öğrenmeye teşvik ettiği, bilgi paylaşımcı bir ortam yarattığı ve öğrenme motivasyonlarını arttırdığını vurgulamıştır.

Araştırmanın altıncı alt problemi olan öğretmen adaylarının üniversitede almış olduğu derslerin Web 2.0 araçları kullanabilme becerilerini geliştirme değişkeni değişim durumuna bakıldığında; öğretmen adaylarının Web 2.0 araçları kullanabilme yetkinlikleri ile üniversitede almış olduğu derslerin Web 2.0 araçları kullanabilme becerilerini geliştirme değişkeni arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu ve bu anlamlı farklılığın materyal hazırlayabilecek yetkinliğe sahip olan öğretmen adaylarının lehine olduğu görülmektedir. Eser (2020) tarafından öğretmen adayları üzerine yapılan araştırmada dördüncü ve ikinci sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerine göre Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz yeterlik inancının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum bu araçlar ile ilgili öğretmen adaylarının deneyimi arttıkça kullanma becerilerinin de artacağı şeklinde yorumlanabilir. Nitekim literatüre bakıldığında Web 2.0 teknolojilerinin üniversitede eğitsel amaçlı kullanımlarının arttığı görülmektedir (Genç, 2010; McGarr, 2009).

Araştırmanın yedinci alt problemi olan öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanarak materyal hazırlayabilme yetkinlik durumu değişkeni değişim durumuna bakıldığında, öğretmen adaylarının Web 2.0 araçları kullanabilme yetkinlikleri ile Web 2.0 araçlarını kullanarak materyal hazırlayabilme yetkinlik durumu değişkeni arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmen adaylarının %23,2'si evet yanıtını verirken %24,1'i ise hayır yanıtını vermiştir. Öğretmen adaylarının geri kalan büyük çoğunluğunun ise kısmen yanıtını verdiği görülmüştür. Bu durumda öğretmen adaylarının materyal hazırlayabilme noktasında eksiklerinin olduğu, kendilerini yeterli görmedikleri söylenebilir. Habre ve Grundmeier (2007) öğretmen adaylarıyla ilgili yaptığı çalışmada teknolojiye geçmiş deneyimlerin önemli olduğunu ifade etmiştir. Aynı zamanda deneyim yetersizliğinin teknolojinin rolüne ilişkin görüşleri engelleyebileceğini ya da pedagojik potansiyelinin fark edilememesine yol açabileceğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanarak materyal hazırlayabilme yetkinlik durumuna çoğunlukla kısmen cevabının verilmesinin nedeni deneyim eksikliğinden kaynaklanabilir. Yalman ve Başaran (2018) yaptıkları çalışmada eğitim fakültelerinde lisans eğitiminde okutulan "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı" dersinde yapılan uygulamalarda, yaratıcılığın geliştirilmesine yönelik yapılan eğitimlerin yeterli olmadığını tespit etmiştir. Bu durumda lisans derslerinde materyal hazırlama ile ilgili derslerin yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Böylelikle öğretmen ve öğretmen adaylarının sınıflarında bu teknolojileri kullanma sıklıklarının da artacağı söylenebilir. Talan ve Batdı (2022) çalışmalarında öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını eğitimde kullanma yeterliliklerine ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda Web 2.0 araçlarının öğretmenlik mesleki yeterliklerin gelişmesinde olumlu etkiye sahip olabileceği, öğretmen adaylarının tekno-pedagojik yeterliklerini ve ölçme-değerlendirme alan yeterliklerini geliştirmelerine olanak sunduğu ve aynı zamanda görsel içerikle zenginleştirilmiş dersleri eğlenceli, akıcı ve anlaşılır hale getirerek kalıcı öğrenmeler sağlayabildiği gözlemlenmiştir. Nitekim öğretmen adaylarının öğrenme sürecinde hangi yöntem, strateji, araç gereç kullanarak öğrenciye bilginin nasıl aktarılacağı önemli görülmektedir (Şen ve Erişen 2002). Çünkü öğrenme sürecinde Web 2.0 araçlarının kullanılmasının önemli katkıları bulunmaktadır.

Genel olarak bakıldığında öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanmaya yönelik yetkinliklerine dair ortalamalarının 107.62 olduğu görülmektedir. Bu bulgu öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinliklerinin ortalamasının altında olduğunu göstermektedir (Tablo 2). Cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının Web 2.0 araçları kullanım yetkinliği üzerinde etkisi olmadığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanında lisans programı, bilgisayar kullanım düzeyi, öğretmen adaylarının Web 2.0 araçları kullanabilme durumları, lisans dersleri içerisinde Web 2.0 araçları kullanımıyla ilgili ders alma durumları, üniversitede alınan derslerin Web 2.0 araçları kullanabilme becerilerini geliştirme durumu, Web 2.0 araçlarını kullanarak materyal hazırlayabilme yetkinlik durumu gibi değişkenlerin ise

öğretmen adaylarının Web 2.0 araçları kullanım yetkinlikleri üzerinde etkisi olduğu bulunmuştur. Bu sonuç öğretmen adaylarının öğrenim süreçleri içerisinde kullanılan Web 2.0 araçlarını fark edebilmesinin, kullanabilmesinin, çeşitli materyaller hazırlayarak pratik yapmasının ve derslere bu araçların entegre edilmesinin yetkinlik kazanmaları açısından önemli olduğunu göstermektedir. Eyüp (2022) Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanmaya yönelik yetkinlikleri ile Web 2.0 araçlarına yönelik eğitim alma durumlarının bu araçları kullanmaya yönelik yetkinlikleri üzerinde olumlu anlamda etkili olduğu saptamıştır. Selvi (2022) Yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin Web 2.0 kullanım yetkinlikleri ile bilgisayar kullanım düzeyi, Web 2.0 araçlarını kullanım yılı, Web 2.0 araçlarını kullandığı yıla göre anlamlı farklılık tespit etmiştir. Atalmış ve Şimşek (2022) Sosyal ve Fen bilimleri öğretmenlerinin Web 2.0 ile ilgili eğitim alıp almama değişkeni ile Web 2.0 araçları kullanım yetkinlikleri üzerinde etkisi olduğu bulunmuştur. Bu çalışmalardan elde edilen bulgular araştırmayı destekler niteliktedir.

Öğretmen adaylarının “Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumu” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak için yapılan çalışmada 195 farklı metafor üretildiği görülmektedir.

Yapılan analiz sonucunda, “Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumu” ile ilgili metaforların 7 kategori altında toplandığı görülmektedir. “Öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını bilmeme durumu” (f=62), “Web 2.0 araçlarının öğretmen adaylarının gelişimine katkı sağlaması” (f=46), “Öğretmen adaylarının Web 2.0 Araçları kullanım yetersizliği” (f=37) ve “Web 2.0 araçlarının eğitim sürecinde sağladığı kullanımının sağladığı kolaylık ve yarar” (f=33), “Web 2.0 araçlarının eğitim sürecinde kullanım gerekliliği” (f=27), “Öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını bilme durumu” (f=26), “Web 2.0 araçlarıyla ilgili eğitim alma durumu” (f=14) kategorileridir. Verilere göre en fazla metaforun “Öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını bilmeme durumu” kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Öğretmen adayları bu kategorisi içerisinde en fazla kötü (f=5) ve çok kötü (f=1) metaforunu kullanmışlardır. Kötü metaforunu kullanan öğretmen adayları Web 2.0 araçlarını bilmedikleri, yetersiz oldukları, web sitelerine karşı alakalarının olmadığı, bu araçların kullanımı bakımından eğitim almadıkları doğrultusunda görüş bildirmişlerdir. Ayrıca tenekeye benzetilerek beyninin bu konuda bomboş olduğu, yeni doğmuş bir kuşa benzetilerek henüz uçmayı bilmediği, boşluğa benzetilerek bir şey bilmediklerini ifade etmişlerdir. Bu durum öğretmen adaylarının bir kısmının Web 2.0 araçlarının kullanımı açısından yeterli bilgiye sahip olmadıkları şeklinde değerlendirilebilir. Öğretmenler ve öğretmen adayları açısından düşünüldüğünde; Web 2.0 araçlarının eğitim ortamlarına ve özellikle de öğrencilerin öğrenmelerine birçok katkısı bulunmaktadır. Bu araçların bilinmesi ve amaca uygun kullanılması süreçte etkili sonuçlar ortaya çıkarabilecektir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanabilmeleri noktasında bilinçli eğitim almaları gerekmektedir.

Araştırmada, Web 2.0 araçlarının eğitim sürecinde kullanımının sağladığı kolaylık ve yarar kategorisinde toplamda 33 metafor geliştirilmiştir. Bu metaforlar arasında en fazla gökkuşağı (f=2) ve uyku çiçeği (f=2) metaforu kullanılmıştır. Bu metaforlar ile kullanılabilir konularda işlevsel hale geldiği, dersleri eğlenceli ve renkli hale getirdiği vurgulanmıştır. Öğretmen adayları Web 2.0 araçlarını kullanabilme durumunu müzikteki ritme benzeterek öğrencilerin derslerde monoton durmasının engelleneceği, lambaya benzetilerek çocukları aydınlatıp ufkunu geliştirdiğini belirtmişlerdir. Bir diğer benzetilen metaforlar ise Nasreddin Hoca fıkraları ve fıkradır. Nasreddin Hoca fıkralarına benzetilerek çocuklara derslerin eğlenerek öğretilebileceği, fıkralara benzetilerek ise gülerken eğlenerek öğrenme sağlanabileceğine vurgu yapılmıştır. Yine aynı şekilde öğretmen adaylarının benzettiği müzik aleti, oyuncak, lunapark metaforlarında da Web 2.0 araçları kullanılan ortamın eğlenceli hale geldiği, çocukların çok eğlendiği ifade edilmiştir. Ayrıca Web 2.0 araçları kullanabilme durumu güneşe benzetilerek dersi aydınlatıp açıklık sağladığı, haritalara benzetilerek yolumuzu bulabilmemizi ve keşif yapabilmemizi, arabanın direksiyonuna benzetilerek ise bilgiyi aktarırken çok yardımcı olduğu belirtilmiştir. Bu görüşlere göre Web 2.0 araçlarının eğitim süreci içerisinde kullanılması derslerde öğretmenlere kolaylık sağlarken öğrencilerin de öğrenmelerini olumlu yönde desteklediğini söyleyebiliriz. Literatüre bakıldığında Web 2.0 araçlarının entegre edildiği öğrenme ortamlarında öğrencilerin başarıları (Keleş vd., 2006) ve motivasyonlarının arttığı (Mete ve Batıbay, 2019) üst bilişsel düşünme becerileri ve yaratıcı düşünme eğilimlerine (Gündüzalp, 2021) katkı sağladığı görülmektedir. Aynı zamanda Gündüzalp (2021) çalışma sonucunda öğrenci görüşlerine yönelik sonuçlarına göre web 2.0 araçları ile zenginleştirilmiş çevrimiçi öğrenme üst bilişsel ve yaratıcı düşünmeye yönelik beceriler üzerinde etkili olduğunu saptamıştır.

Araştırmada Web 2.0 araçlarının öğretmen adaylarının gelişimine katkı sağlaması kategorisinde toplamda 46 metafor geliştirilmiştir. En çok benzetilen metaforlar ağaç (f=4) ve merdivendir (f=3). Ağaca benzetilme nedeni ağacın meyve verdiği gibi öğretmenlerinde kendini geliştirdikçe meyve verdiği ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının merdivene benzetme nedenleri ise basamak basamak ilerleyip kendini geliştirdikleridir. Bir diğer kullanılan metaforlardan bazıları filiz veren ağaç, yürümeye yeni başlayan bir bebek, öğrencilik, 3-6 yaş aralığındaki çocuğun merakı, çocuğun gelişimi, gelişen bir süreç, eğitici bir belgesel izlemek, makine, bebek, okumayı yeni öğrenen biri, bisiklet sürmek gibi metaforlara benzetilmiştir. Benzetilme nedenlerine bakıldığında öğretmen adaylarının her gün farklı bilgiler öğrendikleri, kendini sürekli yenileyip geliştirdikleri, adım adım ilerledikleri, kullandıkça yeni araçları daha iyi öğrenebildiklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuç ile Durusoy (2011)’un araştırma sonuçları paralellik göstermektedir.

Durusoy (2011) öğretmenlik uygulaması dersinde Web 2.0 teknolojileri ve dijital video kullanımının öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterliği üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda bu araçların kullanımının öğretmen adaylarının özyeterliklerini geliştirdiği, motivasyon ve dikkat çekme, disiplini koruyabilme, farklı öğretim yöntemleri kullanabilme, uygun yöntemi seçebilme ve sınıfa hakimiyet konularında öğretmen adaylarının davranışlarında olumlu yönde gelişimler sağladığı belirtilmiştir.

Araştırmada Web 2.0 araçlarının eğitim sürecinde kullanım gerekliliği kategorisinde 27 metafor geliştirilmiştir. Web 2.0 araçları kullanabilme durumu suya benzetilerek Web 2.0 olmadan tam anlamıyla bir eğitim olmayacağı, iguana benzetilerek ihtiyaca göre şekillenebileceği, kahveye benzetilerek düzgün hazırlarsak afiyetle içilirken yapamazsak hiçbir verim alınmayacağı şeklinde vurgulanmıştır. Ayrıca tırtılın kelebeğe dönüşüm sürecine benzetilerek eğitimin bu araçlar sayesinde yeni bire şekle bürüneceği ifade edilmiştir. Öğretmen adayları şemsiyeye benzeterek etkili bir araç niteliği taşıdığı, labirente benzeterek kullanmayı öğrenemezsek çıkışın bulunamayacağı, tampona benzetilerek ise eğitimde kullanılarak bir nevi tampon görevi gördüğü belirtilmiştir. Ayrıca Avcı ve Atik (2020)'in Web 2.0 araçları kavramına ilişkin metaforların araştırıldığı çalışmada Web 2.0 araçlarının eğitim-öğretim sürecinde öğretmenler tarafından kullanılma gerekliliği kategorisinde en çok ağaç ve tren metaforları tespit edilmiştir. Çalışmada ağaç ve araba sürmek metaforu mevcut araştırma ile benzer bulunan metaforlardandır.

Araştırmada öğretmen adaylarının Web 2.0 Araçları kullanım yetersizliği kategorisinde 37 metafor geliştirilmiştir. Bu tema kapsamında öğretmen adayları “yemek yapmak”, “yemek yemek” ve “yemek yeteneği” metaforları ile Web 2.0 araçlarını bildikleri ancak kullanımları bakımından sıkıntılar yaşadıkları anlaşılmaktadır. Öğretmen adayları gonca bir gül ile daha açmasına zaman olduğu, ehliyetini yeni almış aday sürücü ile de pratik ve hızının zamanla gelişmeye ihtiyacı olduğu vurgulanmıştır. Cevaplar neticesinde öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanabilme noktasında pratiklerinin olmadığı kendilerini yetersiz gördükleri söylenebilir. Bu yetersizlikler üniversitede öğretmen adaylarına bilgisayar derslerinin temel bilgisayar becerileri olarak verilmesi, verilen derslerinde alan öğretimini desteklememesinden kaynaklanabilir (Tünkler, 2021).

Araştırmada öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını bilme durumu kategorisinde 26 metafor geliştirilmiştir. En çok benzetilen metaforlar ay (f=2), teknoloji (f=3), iyi (f=2), güneş (f=2) ve yıldız (f=2) dir. Öğretmen adaylarının Web 2.0 araçları kullanabilme durumlarına yönelik metafor açıklamalarına bakıldığında teknolojiyi iyi kullanabildiği, bilgileri ile öğrencileri aydınlatabildiği, bu araçlarla ilgili araştırma yaptığı, bu araçları devamlı kullandığı, kullanabilme durumlarının parlak olduğu belirtilmiştir. Özer ve Albayrak Özer (2017) sosyal bilgiler ve bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretim adaylarının eğitimde Web 2.0 kullanımına yönelik görüşlerini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını eğitim süreçlerinde zaman kazandırdığı, kolaylık sağladığı, öğrencinin derse ilgisini çekebildiği, ders içeriğini araştırma ve paylaşabilme noktasında yarar sağladığından dolayı kullanmak istediklerini saptanmışlardır.

Web 2.0 araçlarıyla ilgili eğitim alma durumuna yönelik metaforlara bakıldığında koşarak çitayı geçmeye çalışan kaplumbağa, orta seviye, rezalete, acemi bir ustaya, çok kötüye, çaylak bir insana, çok iyi değil (2), kötüye, hiç yok, dinlemediğim şarkı metaforları ile öğretmen adayları bu araçlar ile ilgili üniversitede eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Bunun aksine orta seviye, iyi seviye ve ortalama durum metaforlarını kullanan öğretmen adayları ise üniversitede Web 2.0 araçlarıyla ilgili eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir. Atalmış ve Şimşek (2022) öğretmenlerin daha önce Web 2. 0 ile ilgili herhangi bir eğitim alma/ almama değişkenini araştırmıştır. Araştırma sonucunda eğitim alan öğretmenler (55 kişi) ile eğitim almayan öğretmenler (105 kişi) arasında anlamlı farklılıklar olduğunu, Web 2. 0 araçları ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin bu araçları kullanım yetkinliklerinin daha ileri düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Sonuç olarak öğretmen adaylarının Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliklerinin orta seviyenin altında olduğu bulunmuştur (Tablo 2). Araştırmada öğretmen adaylarının yetkinlik durumlarına yönelik metaforları incelendiğinde Web 2.0 araçlarının derslerde kullanımının öğrenciye birçok yarar sağladığı, dersleri eğlenceli hale getirdiği, bu araçların kullanımının eğitim ve öğretim hayatında gerekli olduğu, bu araçların kullanımı noktasında bilgilerinin olduğu ve eğitim aldıkları şeklinde algılarının olması öğretmen adaylarının Web 2.0 araçları kullanım yetkinlikleri üzerinde olumlu etkiye sebep olurken öğretmen adaylarının Web 2.0 araçları kullanımı noktasında eksikliklerinin olduğu, kendilerini yetersiz hissettikleri, bu araçlarının kullanımıyla ilgili ders almadıkları yönünde algıları öğretmen adaylarının Web 2.0 araçları kullanım yetkinlikleri üzerinde olumsuz etkiye sebep olmuştur.

Öneriler

Öğretmen adaylarının lisans eğitimi derslerinin Web 2.0 araçları ile zenginleştirilmesi ve Web 2.0 araçları kullanımı noktasında deneyimlerinin artması önem taşımaktadır. Nitekim geleceğin öğretmenlerinin görevlerine başlamadan önce Web 2.0 araçlarını bilme ve kullanma noktasında eksikliklerini gidermeleri gerekmektedir. Bu noktada öğretmen adaylarına derslerde Web 2.0 araçlarının kullanıldığı materyal ve sunumlar hazırlanabilir veya uygulamalı eğitimler verilebilir. Öğretmen adaylarının Web 2.0 araçları kullanmaya yönelik olumsuz tutumları varsa bunlar araştırılıp giderilebilir. Öğretim üyelerinin ise Web 2.0 araçlarını daha çok derslerine entegre etmeleri ve öğretmen eğitimlerini

güçlendirmeleri gerekli görülmektedir. Nitekim bu gibi çalışmaların artırılması öğretmen adaylarının Web 2.0 araçları kullanımına yönelik yetkinliklerini olumlu yönde arttırabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Destek ve Teşekkür

Yazarlar çalışma için herhangi bir finansal destek almamışlardır.

Çıkar Çatışması

Yazarlar çalışmada herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını beyan etmişlerdir.

Kaynakça / References

- Akarlı, T. (2021). *Yedinci sınıflarda teknolojik uygulamalarda zenginleştirilmiş görsel sanatlar dersinin öğrencilerin başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). MEF Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Akengin, H. & İbrahimoglu, Z. (2010). Sosyal bilgiler dersinde karikatür kullanımının öğrencilerin akademik başarısına ve derse ilişkin görüşlerine etkisi, *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 1-19.
- Aldır, Z. (2014). *Web 2.0 araçlarının öğretimde kullanılmasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Alazcıoğlu, H. (2016). *Öğretmen adaylarının TPAB yeterlik düzeyleri ile Web 2.0 araçlarını kullanım durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mevlana Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Alemdağ, E. (2013). Edmodo: eğitsel bir çevrimiçi sosyal öğrenme ortamı. *Türkiye’de İnternet Konferansı*, (9-11 Aralık 2013), Beyazıt, İstanbul.
- Atalmış, S., & Şimşek, G. Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanım yeterlilikleri. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 5(1), 1-19.
- Ağır A. (2013). Web 2.0 ve bilişim teknolojileri öğretimi. S. Şahin (Ed.), *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi özel öğretim yöntemleri 1-2* (2.baskı, s.175). Pegem Akademi
- Avcı, F. & Atik, H. (2020). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin “Web 2.0 araçları” kavramına yönelik metaforik algıları ve görüşleri. *Nitel Sosyal Bilimler*, 2(2), 142-165. <https://doi.org/10.47105/nsb.800117>
- Azid, N., Hasan, R., Nazarudin, N. F. M., & Md-Ali, R. (2020). Embracing industrial revolution 4.0: The effect of using Web 2.0 tools on primary schools students’ mathematics achievement (fraction). *International Journal of Instruction*, 13(3), 711–728. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13348a>.
- Baran, B., & Ata, F. (2013). Üniversite öğrencilerinin Web 2.0 teknolojileri kullanma durumları, beceri düzeyleri ve eğitsel olarak faydalanma durumları. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 192-208.
- Batıbay, E. F. (2019). *Web 2.0 uygulamalarının Türkçe dersinde motivasyona ve başarıya etkisi: Kahoot örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Bünül, R. (2019). *Fen alanları öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarının öğretimde kullanımına ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır
- Cooper, G., Park, H., Nasr, Z., Thong, L.P. & Johnson, R. (2019). Using virtual reality in the classroom: preservice teachers’ perceptions of its use as a teaching and learning too. *Educational Media International*, 56(1), 1-13.

- Çakır, R., ve Yıldırım, S. (2009). Bilgisayar öğretmenleri okullardaki teknoloji entegrasyonu hakkında ne düşünürlər? *İlköğretim Online*, 8(3), 952-964
- Çelik, T. (2021). Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliği ölçeği geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 449-478. <https://doi.org/10.9779/pauefd.700181>
- Deperlioğlu, Ö. & Köse, U. (2010). Web 2.0 teknolojilerinin eğitim üzerindeki etkileri ve örnek bir öğrenme yaşantısı. *Akademik Bilişim'10 - XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, 10 - 12 Şubat 2010, Muğla Üniversitesi.
- Doğan, S. ve Erkan, İ. (2019). Kuşağının sosyal medyaya yönelik algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Journal of Yaşar University*, 14, 146-155.
- Dönmez-Usta, N., Turan-Güntep, E., & Durukan, Ü. G. (2020). Öğretmen adaylarının öğrenme ortamına Web 2.0 teknolojilerini entegre edebilme yeterliliği. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 11(2), 519-529.
- Durusoy, O. (2011). *Öğretmen yetiştirmede Web 2.0 ve dijital video teknolojilerinin kullanılarak öğretmenlik öz-yeterliğinin geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Efe, H. A., Söylemez, N. H., Oral, B., & Efe, R. (2014). Ortaöğretim fen ve matematik alanları öğretmen adaylarının web 2.0 kullanım sıklıkları. *Journal of Education Sciences*, 3(5), 31-42.
- Erduran, A. & Tataroğlu-Taşdan, B. (2018) Matematik öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik görüşlerinin ve teknolojiyi derslerine entegre etme süreçlerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 273-296. <https://doi.org/10.17943/etku.341421>
- Ekici, G. (2016). Öğretmen adaylarının "Bilgisayar" kavramına ilişkin metaforik algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(3), 755-781.
- Ergün E. & Avcı Yücel Ü. (2015). Bilgisayar Temelli Materyaller. E. Cabı (Ed.), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* (2.baskı, s.203-237). Pegem Akademi.
- Eser, M. (2020). Öğretmen adaylarının web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Öğretim Teknolojisi ve Hayat Boyu Öğrenme Dergisi*, 1(1), 122-137.
- Eyüp, B. (2022). Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinliklerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 307-323. <https://doi.org/10.17679/inuefd.952051>
- Fidan, M. (2014). Öğretmen adaylarının teknoloji ve sosyal ağ kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25(1), 483-496. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2229>
- Genç, Z. (2010). Web 2.0 yeniliklerinin eğitimde kullanımı: bir Facebook eğitim uygulama örneği. *Akademik Bilişim'10- XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, (s. 237-242). Muğla.
- George, D. and Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step. A simple study guide and reference* (10. Baskı). GEN, Boston, MA: Pearson Education, Inc, 10.
- Gök, B., & Erdoğan, T. (2010). Investigation of pre-service teachers' perception about concept of technology trough metaphor analysis. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(2), 145-160
- Günbatar M. S (2020). Web Destekli Eğitim. S. Şahin (Ed.). *Eğitimde Bilişim Teknolojileri* (7.baskı, s. 435-436). Pegem Akademi
- Gülcü, A., Solak, M., Aydın, S., & Koçak, Ö. (2013). İlköğretimde görev yapan branşlarda eğitimde teknoloji kullanımla ilgili görüşme. *Elektronik Türkçe Çalışmaları*, 8(6), 195-213. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4899>
- Gündüzalp, C. (2021). Web 2.0 araçları ile zenginleştirilmiş çevrim içi öğrenmenin öğrencilerin üst bilişsel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(3), 1158-1177. <http://dx.doi.org/10.7884/teke.5318>
- Habre, S. & Grundmeier, T. A. (2007). Prospective Mathematics teachers' views on the role of technology in Mathematics education. *Issues in the Undergraduate Mathematics Preparation of School Teachers*, 3.

- Halim, M. S. A. A., & Hashim, H. (2019). Integrating web 2.0 technology in ESL classroom: A review on the benefits and barriers. *Journal of Counseling and Educational Technology*, 2(2), 1-8.
- Heafner, T.(2004). Using Technology to Motivate Students to Learn Social Studies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 4(1), 42-53.
- Karaçam, S. ve Aydın, F. (2014). Ortaokul öğrencilerinin teknoloji kavramına ilişkin algılarının metafor analizi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 545-572.
- Karakurt M. (2020). *Akıllı tahta kullanımının 9.sınıf coğrafya dersinin basınç ve rüzgarlar konusunun öğretimine etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Karakuş, N., & Er, Z. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının Web 2.0 araçlarının kullanımıyla ilgili görüşleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 177-197. <https://doi.org/10.21733/ibad.837184>
- Keleş, Ö., Uşak, M., & Aydoğdu, M. (2006). İlköğretim 8. Sınıf Fen Bilgisi dersi “Genetik” ünitesi DNA Watson Crick Modelinin sınıf içi uygulamalarla kavratılmasının öğrenci başarısına etkisi. *International Journal of Environmental and Science Education*, 1(1), 53–63.
- Kocadağ, T., Aksoy, M. E. ve Zengin, K. (2014). BÖTEB öğrencilerinin internet metaforlarının belirlenmesi: Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneği. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 18-29. <https://dergipark.org.tr/en/pub/goputeb/issue/33496/372281>.
- Korkmaz, F., Bağçeci, B. (2013). Lise öğrencilerinin üniversite kavramına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 187-204
- Korkmaz, F. ve Ünsal, S. (2016). Okul Öncesi öğretmenlerin “Teknoloji” kavramına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 194- 212.
- Korucu, A. T., ve Sezer C. (2016), Web 2.0 teknolojilerini kullanma sıklığının ders başarısı üzerindeki etkisine yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 379-394
- Köseoğlu, P. (2017). An analysis of prospective teachers’ perceptions concerning the concept of “social media” through metaphors. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(1), 45-52. <https://doi.org/10.12973/ejmste/79325>
- Kurt, A. A. ve Özer, Ö. (2013). Metaphorical perceptions of technology: Case of Anadolu University teacher training certificate program. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(2), 94-112.
- Manoucherhri, A. (1999), “Computers And School Mathematics Reform: Implications For Mathematics Teacher Education”, *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 18(1), p.31-48.
- Medina, E.G.L., & Hurtado, C.P.R. (2017). Kahoot! A digital tool for learning vocabulary in a language classroom. *Revista Publicando*, 12(1), 441-449.
- Mete, F. ve Batıbay, E. F. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe eğitiminde motivasyona etkisi: Kahoot örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1029-1047. <https://doi.org/10.16916/aded.616756>
- McGarr, O. (2009). A review of podcasting in higher education: Its influence on the traditional lecture. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(3), 309-321.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Özer, Ü., & Albayrak Özer, E. (2017). Sosyal bilgiler ile bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmen adaylarının eğitimde Web 2.0 kullanımına yönelik görüşleri. *3rd International Congress on Political, Economic and Social Studies (ICPESS)*, Ankara, 09-11 Kasım 2017.
- Özerbaş, M. A., & Mart, Ö. A. (2017). İngilizce öğretmen adaylarının Web 2.0 kullanımına ilişkin görüş ve kullanım düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1152-1167.

- Özipek, K. (2019). *Padlet uygulamasının öğrencilerin akademik başarıları ile teknolojiye ve Türkçe dersine karşı tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özudoğru, G. & Çakır, H. (2014). Öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri kullanımında öğretmen adaylarına model olma farkındalıklarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(2), 207-226.
- Rodrigues, J. J. P., Sabino, F. M. R., & Zhou, L. (2011). Enhancing e-learning experience with online social network. *IET Communication*, 5(8), 1147-1154.
- Saban, A. (2010). Computer teacher candidates' metaphors about the internet. *Education*, 131(1), 93-105.
- Selvi K. (2022). *Yabancılara Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Sağlık, Z. Y., & Yıldız, M. (2021). Türkiye'de dil öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik yapılan çalışmaların sistematik incelemesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 418- 442
- Singh, K. (2010). Metaphor as a tool in educational leadership classrooms. *Management in Education*, 24(3) 127–131.
- Stefancik, R.& Stradiotová, E. (2020), Using web 2.0 tool podcast in teaching foreign languages. *Adv. Educ.* 7, 46–55.
- Sümer, S. (2020). *Mobil uygulama teknolojisi destekli Beden Eğitimi ve Spor dersinin 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin hentbol performansları üzerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Şahin, Ş. ve Baturay, M. H. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin internet kavramına ilişkin algılarının değerlendirilmesi: Bir metafor analizi çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 177-192
- Şen, H.Ş. ve Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 99-116.
- Şeyihoğlu, A. & Gençer, G. (2011). Hayat bilgisi öğretiminde “metafor” tekniğinin kullanımı. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(3), 83-100.
- Talan T.& Batdı V. (2022). Öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını eğitimde kullanma yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin Rasch ölçme modeli ve MAXQDA ile analizi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(21), 66-85. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1066101>
- Tatlı, Z. & Akbulut, H. İ. (2017). Öğretmen adaylarının alanda teknoloji kullanımına yönelik yeterlilikleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 31-55. <https://doi.org/10.12984/egcedf.328375>
- Tatlı, Z., Akbulut, H. İ. & Altınışık, D. (2019). Changing Attitudes towards Educational Technology Usage in Classroom: Web 2.0 Tools. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 7(2), 1-19.
- Tavluoğlu, C. (2013). *Üniversite kütüphanelerinde web 2.0 araçlarının kullanımı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Teo, T., Chai, C. S., Hung, D., & Lee, C. B. (2008). Belief about teaching and uses of technology among pre-service teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 163–174.
- Toprak E., (2021). Olgubilim (Fenomoloji). M. Çelebi (Ed.), *Nitel Araştırma Yöntemleri* (1.baskı, s.33). Pegem Akademi
- Tsai, C-C. (2006). What is the Internet? Taiwanese high school students' perceptions. *CyberPsychology & Behavior*, 9(6), 767–771.
- Tünkler, V. (2021). Web 2.0 araçlarıyla grafik materyalleri deneyimlemek: Sosyal Bilimler öğretmen adaylarının görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 234-260

- Ünal, E. (2019). Öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının web 2.0 teknolojileri farkındalıkları, kullanım sıklıkları ve yeterliklerinin incelenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 553-566. <https://doi.org/10.29029/busbed.496655>
- Wright B. (2017). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (tpab) öz yeterlik inanç düzeyleri ile web 2.0 uygulamaları kullanım durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Virtanen, J. & Rasi, P. (2017). Integrating web 2.0 technologies into face-to-face PBL to support producing, storing, and sharing content in a higher education course. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 11(1), 5.
- Yanpar Yelken, T. (2017). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı (14. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yalman, M. ve Başaran, B. (2018). Web 2.0 araçlarıyla geliştirilen uzaktan eğitim materyallerine yönelik eğitim fakültesi öğrencilerinin görüşleri. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Çevrimiçi Dergisi*, 9(34), 81-95. <https://doi.org/10.5824/1309-1581.2018.4.006.x>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, M., Üredi, L. ve Akbaşı, S. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar yeterlilik düzeylerinin ve eğitimde teknoloji kullanımına yönelik algılarının belirlenmesi. *Uluslararası Beşerî Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 105-121
- Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1): 155-167.
- Zengin, Y., Bars, M. & Şimşek, Ö. (2017). Matematik öğretiminin biçimlendirici değerlendirme sürecinde Kahoot! ve Plickers uygulamalarının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 602-626. <https://doi.org/10.12984/egcedf.318647>



Gelişim Çağındaki Çocukların Fiziksel, Sosyal ve Duygusal İhtiyaçları: Nörobilimsel Bulgular ve Bertrand Russell'in Fikirlerinin Karşılaştırılması

Alp Eren Yüce¹

¹ Bilgisayar Teknolojileri Bölümü, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye, alpyuce83@gmail.com

Sorumlu Yazar: Alp Eren Yüce

Makale Türü: Derleme Makalesi

Kaynak Gösterimi: Yüce, A. E. (2023). Gelişim çağındaki çocukların fiziksel, sosyal ve duygusal ihtiyaçları: Nörobilimsel bulgular ve Bertrand Russell'in fikirlerinin karşılaştırılması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(1), 123-139. doi: 10.17244/eku.1188902

Etik Not: Araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Bu çalışmada erişime açık çalışmalar incelendiğinden etik onay süreci işletilmemiştir.

Physical, Social and Emotional Needs of Developing Children: Comparison of Neuroscientific Findings and Bertrand Russell's Ideas

Alp Eren Yuce¹

¹ Department of Computer Technologies, Dokuz Eylul University, İzmir, Türkiye, alpyuce83@gmail.com

Corresponding Author: Alp Eren Yuce

Article Type: Review Article

To Cite This Article: Yüce, A. E. (2023). Gelişim çağındaki çocukların fiziksel, sosyal ve duygusal ihtiyaçları: Nörobilimsel bulgular ve Bertrand Russell'in fikirlerinin karşılaştırılması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(1), 123-139. doi: 10.17244/eku.1188902

Ethical Note: Research and publication ethics were followed. Due to the examination of accessible studies in this research, the ethical approval was not proceeded.



Gelişim Çağındaki Çocukların Fiziksel, Sosyal ve Duygusal İhtiyaçları: Nörobilimsel Bulgular ve Bertrand Russell'ın Fikirlerinin Karşılaştırılması

Alp Eren Yüce¹

¹ Bilgisayar Teknolojileri Bölümü, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye, alpyuce83@gmail.com,
ORCID: [0000-0002-8181-9610](https://orcid.org/0000-0002-8181-9610)

Öz

Bu çalışmanın amacı Bertrand Russell'ın eğitim felsefesi görüşleri ile son dönemde giderek önem kazanan nörobilim araştırmalarında ve eğitsel nörobilim alanında ortaya çıkan bulgu ve felsefi görüşleri karşılaştırmaktır. Nörobilim çalışmalarının bulguları ve eğitsel nörobilim tartışmalarına göre öğrenme ve öğrenmenin davranışa dönüşmesini sağlayan en önemli unsurlar biyolojik (fiziksel ve kimyasal), ve sosyal unsurlardır. Bertrand Russell da eğitim hakkındaki görüşlerini bu unsurlara dayandırarak bir eğitim felsefesi geliştirmiştir. Nörobilimsel bulgular öğrenme ve diğer bilişsel faaliyetleri çoklu parametreler üzerinden detaylı şekilde açıklamaktadır. Russell'da özellikle modern toplumların sahip olduğu problemleri bu ayrıntılar ve gündelik dinamikler ile felsefi bir üslupta tartışmıştır. Yapılan bu karşılaştırmada ortaya çıkan sonuçlara göre; öğrenme ve eylem ilişkisinde, insanın fizyolojik ve duygusal ihtiyaçlarının beraber değerlendirilmesinin önemi, eğitimde özerklik ve serbestinin rolü, cinsel eğitimi, sosyal güç dengeleri ve oyun temaları ön plana çıkan konu başlıkları olmuştur. Ortaya çıkan bu bulgulara göre biyolojik, duygusal ve sosyal unsurların iç içe geçmesi öğrenme ve bilişsel faaliyetler için temel oluşturmaktadır. Bu biyolojik, duygusal ve sosyal unsurların ortaya çıkardığı sosyal ve bireysel ihtiyaçlar da tartışma kapsamında değerlendirilmiştir.

Makale Bilgisi

Anahtar Kelimeler: Eğitim felsefesi, eğitsel nörobilim, biliş, öğrenme, Bertrand Russell

Makale Geçmişi:

Geliş: 13 Ekim 2022
Düzeltilme: 24 Haziran 2023
Kabul: 25 Haziran 2023

Makale Türü: Derleme Makalesi

Physical, Social and Emotional Needs of Developing Children: Comparison of Neuroscientific Findings and Bertrand Russell's Ideas

Abstract

This study aims to compare the ideas of Bertrand Russell on educational philosophy with the findings and philosophical views emerging in the fields of neuroscience and educational neuroscience, which have become gradually important recently. According to neuroscience and educational neuroscience, biological, social, emotional and cognitive characteristics of human being are the most effective components on human's learning and acting. Similarly, philosopher Russell developed an educational philosophy with same elements. Neuroscientific findings explain learning and other cognitive activities in detail with multiple factors. Russell also considered these details in a philosophical way with different dynamics which modern societies have. According to the comparison results, the most important factors on the relationship between learning and acting are "the importance of the physiological and emotional needs", "the role of autonomy and freedom", "the issue of sex education", "the balance of social power" and "games". According to these findings, the intertwining of biological, emotional and social elements forms the basis for learning and cognitive activities. Social and individual needs arising from these biological, emotional and social factors are also evaluated within the scope of the discussion.

Article Info

Keywords: Philosophy of education, educational neuroscience, cognition, learning, Bertrand Russell

Article History:

Received: 13 October 2022
Revised: 24 June 2023
Accepted: 25 June 2023

Article Type: Review Article

Extended Summary

Introduction

Bertrand Russell is a very important character in philosophy of education. He argues about educational problems with different perspectives and gives insights into how to solve these problems which exist even today in education. Since he has many theoretical and practical experiences, his accounts provide plausible methods to apply to educational problems. He also examines the problems in terms of the needs of individuals and needs societies,

Nevertheless, Neuroscience is a raising field for explaining behavior and learning activities. Recently, educational practices may depend on neuroscientific findings. The multi-functional knowledge that the field presents is very beneficial for practitioners and theory makers. The knowledge tackles biological, environmental and social issues. Therefore, the findings could offer accurate views and findings for educational practices.

When these common points of educational neuroscience and Russell' views on educational problems, a comparison of these two standing points may construct a paradigm and tell practical solutions for the existing educational problems. Therefore, it seems necessary to examine these two types of knowledge and experience. In this direction, this study aims to make this comparison and result in some general ideas to be able to consider in educational practices.

Method

The content analysis research method was used in this study. In the research, Russell's philosophy of education studies, studies dealing with Russell's views about philosophy of education, and educational neuroscience studies are the main sources of the study. The content of the studies are the main structure of this study. Findings were presented with the content of these studies. In this way, content analysis was carried out.

In the first stage of the study, research questions were determined. Studies that can be representative were selected among the main sources of Russell and educational neuroscience in order to reach the answers. It was considered that these selected sources are leading sources that answer the research questions. Then, within these selected sources, sections that discuss the research problems were identified. In the next step, these sections were categorized within the framework of research problems. The contents in these sections to be analyzed manually are defined and listed.

Results

The study revealed six different topics that affect learning activities and cognitive skills of humans that both neuroscience and Bertrand Russell argue about. They are respectively the effect of physical needs on cognitive skills; the importance of autonomy and freedom; the importance of sexual education; the importance of emotions and social interaction; the characteristic of social and cultural relations; and the effects of gaming in humans.

Russell stresses that an efficient education model should encompass physical and mental activities together. He mentions that in this relation physical activities such as physical movements, sharing the environment with peers or talking enough should be prioritized in daily activities in education. He gives running activity as an example. Accordingly, children must have their own areas to spend their energy physically. Similarly, neuroscience studies show the importance of physical movement for brain health and cognitive capacity. In clinical studies, changes in brain tissue (neuroplasticity) and cognitive development have been observed with the contribution of neurotrophin and endogenous proteins in the child's brain performing physical activity.

Moreover, children should spend time with their peers. Russell says that it teaches empathy and how to adapt to society. Neuroscience studies also revealed common points about social learning and cognitive capacities. Accordingly, the empathy phenomenon begins with imitation. Humans should be physically in the same place and interact with each other to have imitation and further empathy. Therefore, in the earlier ages of education, this structure should be involved through educational activities.

Another topic that is very important for cognitive skills is autonomy and freedom. According to Russell feeling free and autonomous may create a feeling of self-esteem and responsibility. Children must have this feeling to construct an understanding of selfness. It would be very hard to have a proper character without these feelings. Neuroscience findings provide also similar results. For example, it is known that harm to autonomy may result in many psychopathologies and social alienation situations.

Russell emphasizes the importance of sexual education in his educational philosophy writings. According to Russell it is very essential to have a healthy way of education about sexual development without excluding this basic feature of our biology. He presents two ideas to express its significance: first, it is very essential for psychology of individuals. Second sexual behavior may be a supportive phenomenon to regulate the control and learning mechanism

of the body. Neuroscience studies offer similar findings as well. Accordingly, persons who have problems in their youth may face serious psychiatric problems. Nevertheless, the seeking mechanism in brain covers lots of tendencies interrelatedly. For example, very similar mechanisms work in brain to seek for friendship, partnership or playing. This seeking instinct supports different cognitive mechanisms in brain to process learning activity. Some studies even show that if these seeking mechanisms get damaged somehow in brain, basic survival attitudes may also get harmed.

Another important factor for cognitive skills and learning behavior is social interaction. Social cognition is very significant determinant for cognitive processes. It is argued in today's debates that social cognition plays very important role even for the generation of consciousness. Russell considers that social interaction, environment and culture in which individuals live are the primary source of education for individuals. Nonetheless, social compositions affect emotions directly which are also very important for cognitive and learning processes. A lot of information that is used in cognitive perception is based on social context. This situation is also observed in neural imaging and behavioral studies. Therefore, it is very important to consider social interaction, cultural habits and emotional status in educational activities.

Lastly, the study showed that plays are very basic instincts which may lead and contribute to learning processes. Russell mentions that playing is a vital, basic behavior for children. Children exhibit an internal play behavior in order to engage in physical activity and imitate adults. In addition, children want to play to prove that they are strongly part of their community. Neuroscience studies revealed similar findings. Accordingly, plays are very common activities to learn and have joy for lots of species. Plays developed evolutionary. For example, during playing, oxytocin is revealed which is very important for bonding and cognitive functions. As a result, different kind of plays should be involved in educational activities.

Giriş

Son dönemde ortaya çıkan nörobilimsel bulgular öğrenme, davranışın yönetilmesi gibi bilişsel olgulara ilişkin oldukça detaylı, belirgin bilgiler ortaya koymaktadır. Bu bulgulara göre öğrenme olgusunun insan türü için oluşumu nörokimyasal bazı süreçleri gerektirirken, özellikle fiziksel ve sosyal etkinlikler bu kimyasal süreçler için oldukça önem arz etmektedir. Özellikle gelişim çağındaki -beyin yapılanması nöroplastisitenin en yoğun olduğu dönem- bebek ve çocuklar bu fiziksel hareket, uygun uyku, beslenme, ve sosyal etkileşim gibi temel etkinliklerden yoksun bırakılırsa, bu çocukların bilişsel ve fiziksel gelişimleri zarara uğrayabilecektir. Bu sebeple, bilişsel gelişimde hangi fiziksel ve sosyal davranışların rol oynadığını anlamak, çocuk gelişimini sağlıklı bir şekilde yönetebilmek bakımından oldukça önemlidir.

Nörogelişimsel ihtiyaçların fiziksel ve sosyal imkanlar doğrultusunda karşılanabilmesi bazı kültürel normlarla bağlantılıdır. Bu kültürel normları çocuk gelişimi bakımından tartışan önemli filozoflardan birisi Bertrand Russell'dır. Russell kurguladığı eğitim felsefesinde fiziksel ve sosyal unsurlar arasında önemli bağlantılar olduğunu vurgulamıştır. Filozofa göre çocuk gelişimi için belirli sosyal ve fiziksel faaliyetler hayati derecede önemlidir, insan biyolojisi ve sosyolojisi arasında ayrılmaz bir bağ vardır (Nath, 2010). Biyoloji ve sosyoloji temelli bu olguları çocuk gelişimi esnasında dışardan gözlemek mümkünken, bu olguların bilimsel temelde deneylemesi de olasıdır (Bruer, 1997; Sala, Anderson, 2012, s. 3). Bertrand Russell bu olguları birinci elden pratik de etmiştir. Filozofun Beacon Hill okulunu kurmuş ve orada eğitim uygulamalarını pratik etmiştir. Bu sayede eğitimde teori ve pratiğin ortak işlevselliğini birinci elden gözlemlene imkânı da bulmuştur.

Russell'ın eğitim felsefesi görüşleri genel bilgiler sunuyor olsa da filozofun verdiği spesifik örnekler incelendiğinde belirli fiziksel, duygusal ve sosyal etkinlikler ile ilgili detaylı fikirler edinmek mümkündür. Russell'ın görüşleri bu bağlamda incelendiğinde, bu fikirler ve nörobilimsel bulgular arasında hem uygulamaya yönelik hem de teorik ortaklıklara rastlanmaktadır. Özellikle filozofun çocuk yetiştirme pratiklerine ilişkin verdiği örnekler derinlemesine incelendiğinde, nörobilimsel deneylerde ortaya çıkan somut bulguların bu örnekleri desteklediği görülecektir. Örneğin, Russell gelişim dönemindeki çocukların sessiz ve karanlık bir ortamda uyumalarının oldukça önemli olduğunu belirtir. Nörobiyolojik çalışmalar da sessiz ve karanlıkta uyumanın özellikle büyüme hormonu olan melatonin ile doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Xie, vd., 2017). Sonuç olarak Russell eğitim felsefesine ve çocuk yetiştirmeye ilişkin önemli fikirler sunmuştur. Bu fikirler nörobilimsel bulguların katkısı ile yürütülen eğitim felsefesi tartışmalarına katkı sağlayabilecek özellikle bilimsel kanıtlama yoluyla temellendirilmekte ve faydacı bir yaklaşım ile ele alınabilecektir (Cole, Bradley, 2015).

Yukarıda değinilen bilgiler doğrultusunda, gelecek eğitim anlayışının biçimlenmesini sağlayacak etmenlerin başında gelen eğitim felsefesi bağlamında, Russell'ın düşünceleri ile nörobilimsel bulguların karşılaştırılmasına gereksinim doğduğu söylenebilir. Ancak yapılan literatür taramasında, günden güne önem kazanan eğitsel nörobilim alanında birçok çalışma olmasına karşın, Russell'ın eğitimle ilgili düşünceleriyle nörobilim bulgularını karşılaştırmalı olarak müstakil bir biçimde ele alan bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu eksiklikten hareketle gerçekleştirilen bu araştırmada Russell'ın eğitimle ilgili öne çıkan görüşleri ile birtakım nörobilimsel bulguları karşılaştırmak, aralarındaki paralel olma durumunu ayrıntılarıyla sorgulamak amaçlanmıştır.

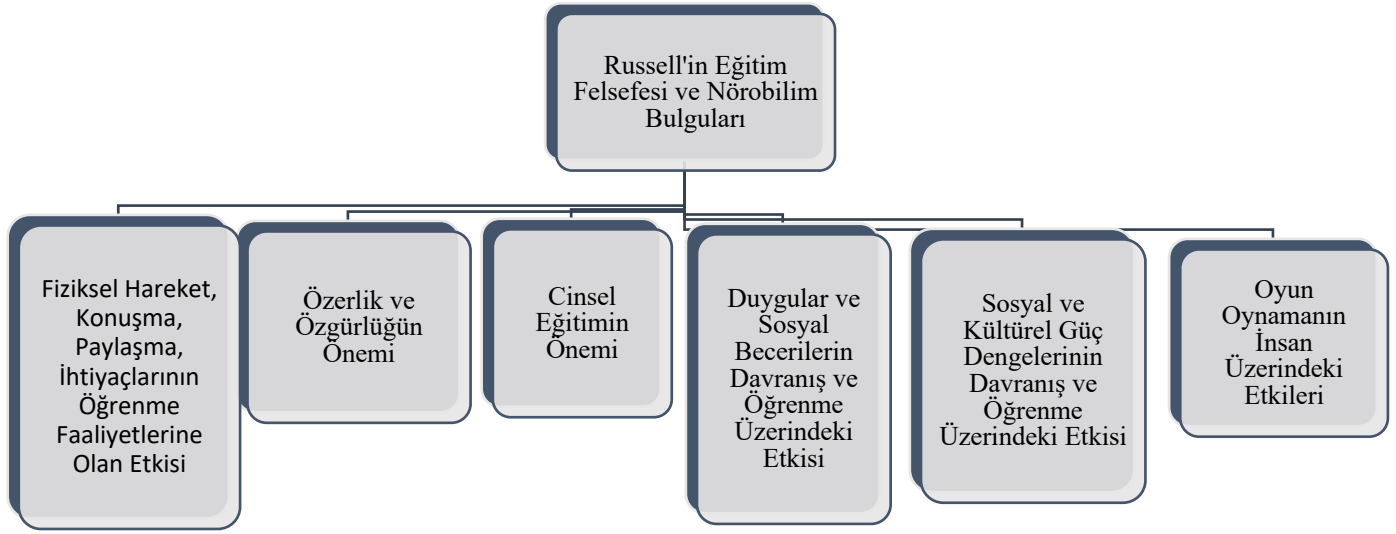
Yöntem

Bu araştırmada içerik analizi araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada Russell'ın eğitim felsefesi çalışmaları, Russell'ın eğitim felsefesini ele alan çalışmalar, nörobilim çalışmaları ve eğitsel nörobilim çalışmaları çalışmanın merkezi kaynaklarını oluşturmaktadır. Bu çalışmaların içeriklerinden seçilen bilgilerin kaydı ile bir sistem kurgulanmıştır. Bu sayede içerik analizi gerçekleştirilmiştir.

İçerik analizi yöntemi çalışmaların özelleşmiş yanlarını, daha önceden fark edilmemiş ayrıntıları keşfetmeye yardımcı olmaktadır. Bununla beraber içerik analizi daha çok açıklayıcı hedefler için kullanılsa da keşfedici yöntem olarak da kullanılmaktadır (Neuman, 2014, s. 49). Bu bağlamda içerik analizi yöntemi Russell'ın eğitim felsefesi çalışmaları ve eğitsel nörobilim bulgularını karşılaştırmalı olarak değerlendirme ve içeriğin analiz edilebilmesi fırsatını sunmaktadır. Ayrıca konuya ilişkin yeni bulgular sunabilme ihtimalinin varlığı, yöntemsel açıdan çalışmanın amacına uygun görünmektedir.

Çalışmanın ilk aşamasında araştırma soruları belirlenmiştir. Bu soruların yanıtlarına ulaşabilmek adına, Russell'ın ve eğitsel nörobilimin temel kaynakları arasından temsili olabilecek kaynaklar seçilmiştir. Örneğin Russell'ın yazmış olduğu eğitim "Eğitim Üzerine", "Eğitim ve Toplum" kitapları bu kitaplardan bazılarıdır. Bununla beraber Eric Kandel'in "Nöral Bilimlerin Prensipleri", Peoppel'in "Bilişsel Bilimler" kitapları nörobilim alanında yazılan temel kitaplardandır ve bu kitaplar çalışmada temel oluşturmaktadır. Seçilen bu kaynakların araştırma sorularına yanıt veren öncü kaynaklar olmasına dikkat edilmiştir. Bununla beraber, nörobilim alanında yapılmış olan akademik makalelerde çalışmanın önemli kaynaklarını oluşturmuştur.

Daha sonra seçilen bu kaynakların içinde, araştırma problemlerini tartışan bölümler tespit edilmiştir. Bir sonraki aşamada ise, bu bölümler araştırma problemleri çerçevesinde kategorize edilmiştir. Bu bölümlerde yer alan ve manuel olarak analiz edilecek içerikler tanımlanmış ve sıralanmıştır (Walliman, 2011, s. 86).



Şekil 1. Çalışmada gerçekleştirilen kodlamaların tematik yapısı

Bulgular

Bertrand Russell'ın eğitim felsefesinde çokça vurgulanan ve ön plana çıkan konulardan birisi zihinsel ihtiyaçları destekleyecek fizyolojik ihtiyaçların eğitim uygulamalarında yeterince yer almaması konusudur. Ona göre özellikle gelişim çağındaki çocukların beslenme, uyku, fiziksel hareket, fiziksel olarak sosyalleşme gibi temel ihtiyaçlarının giderilmesi hayati önem taşır.

Russell'a göre iyi bir eğitim modelinde, fiziksel ve zihinsel etkinlikler iç içe olmalıdır. Filozof iç içe geçmiş fizyolojik ve zihinsel etkinliklerin gerekliliğini eğitim pratiklerinden örnekler ile vurgulamıştır. Örneğin, bebeklerin hem uyku saatlerini ayarlamak hem anneyle geçirilen huzur dolu vakti dengelemek hem de yeme alışkanlıklarını bu dengenin içine katarak tüm bileşenlerin bir arada var olmasını sağlamak erken gelişim açısından oldukça önemlidir (Özden, 2019). Bu fikir bebeklikten itibaren bilişsel gelişim için fizyolojik ihtiyaçların giderilmesi gerekliliğine atıfta bulunur. Filozof nöral çalışma detaylarını bilmesede de fiziksel hareket, spor, yeme, içme, tatma, üzülme, eğlenme gibi faaliyetlerin düşünme becerisi ve öğrenme eylemleri üzerindeki etkisinin farkına varmıştır.

Bugün nörobilimsel bulgular da fiziksel ve bilişsel eylemlerin iç içe oluşunu ciddi şekilde vurgular. Beyinde bilişsel bilginin işlenmesi esnasında, vücudun diğer kısımlarından gelen bilgiler oldukça önem taşır. Örneğin dışardan gelen uyarın ile harekete geçen farklı nöronlar (up down mekanizması), aynı anda vücudun diğer bölgelerinden gelen (bottom up mekanizması) uyarılara da cevap vererek gerekli düzenlemeyi yapar (Kandel, 2013. s. 104). Bir başka deyişle, insanın zihinsel etkinlikleri, farklı bedensel durumlar ve fiziksel hareketlilikten direk olarak etkilenir. Bu doğrultuda, nöral ağların çalışması esnasında hem motor gelişimi hem de bilişsel gelişimin karşılıklı ilişkili içinde olduğu bilinmektedir (Diamond, 2000). Bu sebeple, beynin bilişsel işleyişinde, organizmanın bütüncül olarak içinde bulunduğu durum ve fiziksel etkinliklerin şekli oldukça önemlidir. Örneğin fiziksel olarak daha çok hareket eden kişilerde vücut daha çok oksitosin salgılar (Chicharro, vd., 2001, Kandel, vd., 2021, Panksepp, 2015). Oksitosin bilişsel etkinliği artırır, sosyal bağı güçlendirir ve zihinsel olarak olumlu duygular hisseden organizma ortamına daha uyumlu şekilde zihinsel faaliyetini sürdürür. Bu kimyasal etkinin sonucunda da öğrenme becerisi, bilişsel beceriler olumlu anlamda etkilenir (Ross, Young, 2009).

Russell'ın fiziksel ve zihinsel ihtiyaçlar hakkında aktardığı fikirler aşağıdaki altı başlık ve alt başlıklar şeklinde kategorize edilerek incelenmiş ve nörobilimsel bulgular ile karşılaştırılmıştır:

Fiziksel Hareket, Konuşma, Paylaşma, İhtiyaçlarının Öğrenme Faaliyetlerine Olan Etkisi

Russell'a göre büyüme çağındaki çocukların oyun oynayabilecekleri, haşarılık edebilecekleri alanlara sahip olmaları gerekir. Bu yaşam alanlarına sahip olmak çocuklar için fizyolojik ve psikolojik gerekliliklerdir. Aynı zamanda çocuklar aynı yaşta oldukları diğer çocuklar ile arkadaşlık etmeli, fiziksel paylaşım içinde bulunmalıdır (Russell, 2017, s. 57,58). Russell'a göre fiziksel etkinliklerin bilişsel etkinlikleri içine alacak şekilde farklı tipleri vardır. Bu iki etkinlik tipi

eğitimde birçok noktada birlikte yönetilmelidir. Eğitsel nörobilimin ortaya koyduğu bulgular da bu görüşü destekler niteliktedir. Eğitsel nörobilim tartışmalarında sık sık çocukların fiziksel etkinlikte bulunmasının gerekliliği, bilişsel etkinliklere fiziksel etkinliklerin dâhil edilmesinin önemi vurgulanır. Russell ve eğitsel nörobilimi birleştiren bu fikirlerden bazı alt önermeler çıkarılabilecektir. Bu önermeler sırasıyla şunlardır:

- a) Çocukların fiziksel olarak etkin bir şekilde hareket edip, enerji harcamaları gerekir.
- b) Çocuklar akranları ile paylaşımda bulunmalıdır.

a) Yapılan klinik çalışmalarda fiziksel aktivite gerçekleştiren çocukların beyinde nerotrofin ve endojen proteinlerinin katkılarıyla nöral ağ yapılanmasının değişmesi (nöroplastisite) ve bilişsel gelişime rastlanmıştır. Basit spor faaliyetleri bile hem fiziksel hem de bilişsel gelişimi desteklemektedir. Örneğin, 15 yaş grubu yürüme etkinliğinin fronto parietal bölgedeki nöral aktiviteyi artırdığı, bunun da hem motor becerileri hem de bilişsel becerileri artırdığı ortaya konmuştur (Budde, vd., 2016). Buna ek olarak, fiziksel etkinlik bazı bozukluklar konusunda da iyileşmeye destek olabilmektedir. Örneğin okuma zorluğu çeken çocuklar daha iyi okuyabilmişlerdir (Ploughman, 2008). Bununla beraber fiziksel aktivite gerçekleştirmeyen kimselerde bilişsel yeteneklerin gerilediği ortaya çıkmıştır (Yaffe, vd., 2001; Weuve, vd., 2004).

Eğitsel nörobilimin açıkladığı gibi Russell'ın eğitim felsefesi örneklerinde de konu özel ve ince şekilde işlenmiştir. Russell'a göre beyni geliştiren bu fiziksel etkinlikler, yürüme, koşma, oynama gibi temel fiziksel etkinliklerdir. Bunlar mutluluk ve özgürlük getirirler (Russell, 1999, s. 72). Bu hisler de zihnin bilişsel gelişimini olumlu etkiler (Ploughman, vd., 2007), bu sayede fiziksel etkinlikler ile hem bilişsel becerileri hem de daha geniş anlamda eğitsel hedeflere katkı sağlar.

b) Russell'a göre çocukların akranları ile vakit geçirmeleri paylaşımda bulunmaları, eğitim için oldukça kritiktir. Filozof bu konuda farklı değerlendirmeler yapmıştır. Bu noktada filozofun çocuklarda paylaşmanın önemi ile ilgili önermeleri iki konuya bölümlenerek incelenmiştir. Bunlar; empati olgusunun önemi ve akranlar ile ilişki kurmanın önemi konularıdır.

Biliş dayalı eylemlerin iyileşmesi için empati kurmanın önemini vurgulayan çok sayıda eğitsel nörobilim çalışması vardır. Beyin görüntüleme bulgularına göre nöral anlamda bilişsel beceriler ile sosyal bilişsel beceriler beraber çalışarak bilişsel faaliyetin çıktısını oluştururlar (Fallon, Roberts & Stancak, 2020; Pinkham, vd., 2008). Bir başka deyişle sosyalleşirken oluşan öğrenme becerimiz, diğer bilişsel etkinliklerimizde aktif olan öğrenme becerimize katkı sağlar. Yine bir paylaşma etkinliği olan empati kurma davranışı, özellikle insan için vazgeçilmez olan iş birliği içinde çalışma yetisini ciddi şekilde güçlendirmektedir (Berg, Raminani, Greer, Harwood, & Safren, 2008; Forrester, Kershaw, Moss, & Hughes, 2008). Bu olgunun güçlenmesi için Russell da çocukların bir arada, paylaşımda bulunmalarının hayati oluşunu sürekli vurgular. Filozofun belirttiği üzere bir çocuk için diğer çocuklar olmadan birçok etkinliği gerçekleştirmek mümkün değildir (Russell, 1999, s. 131).

Bununla beraber akranlar (benzer becerilere, sosyal ortama ve benzer yaşlara sahip diğer çocuklar) ile iletişim konusunda nörobilim alanında yapılan bazı diğer çalışmalar tartışmayı aynı çizgide devam ettiren bulgular sunmaktadır. Buna göre akranları ile beraber öğrenen çocukların özellikle motor becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir (St-Onge, vd., 2013). Ayrıca çocuklar, akranlarıyla beraber etkinlik gösterme, birlikte öğrenme eyleminde bulduklarında rahatlamakta, hatta heyecanlanmaktadırlar (Clark & Dumas, 2015). Sonuç olarak bu olumlu değişimler ve beyinde bulunan iç içe öğrenme mekanizmaları ile bilişsel ve sosyal beceriler artar.

Russell da benzer şekilde eğitim felsefesinde çocukların eğitiminde akran arkadaşların önemini sık sık dile getirir. Filozofa göre özgür rekabet ve eşit işbirliği için gerekli alan yalnızca ortak seviyelere sahip çocuklar ile sağlanabilecektir (Russell, 1999, s. 135). Bu sayede çocuklar küçük yaştan itibaren paylaşımda bulunarak, paylaşmayı daha çok öğrenerek, hem kendilerini eğitmiş hem de akranları tarafından eğitilmiş olacaklardır. Bu da çocukların hem kişisel gelişimi için hem de sosyalleşmenin etkisiyle toplumsal değerlere sağlanabilecek katkı açısından dikkate değerdir.

Özerklik ve Özgürlüğün Önemi

Russell liberal bir filozoftur. Filozofun eğitim felsefesinde, çocukların özerk hareket etmesi, onların gelişimi için oldukça önemlidir. Özellikle orta sınıf ailelerin çocukları üzerindeki yoğun baskısı çocuklara çok zarar vermektedir (Russell, 2017, s. 58). Çocukların düşüncelerini belirtebilmeleri, örneğin istemedikleri zaman büyüklerin değerlerini benimsemek konusunda serbest olabilmeleri, onların sağlıklı gelişimleri için çok kritiktir (Russell, 2017, s. 53).

Bu konu eğitimde özgürlük ve sorumluluk kavramlarını içine almakta ve ahlaki açıdan çok geniş tartışmalara sebep olmaktadır. Eğitsel nörobilim bu tartışmaya doğuştan olan ve sonradan öğrenilen davranışların arasındaki ilişki bakımından açıklamalar getirirken, konunun ahlaki boyutunun zorluğunu kabul eder. Toplumsal değer eğitiminin tamamen dışında kalarak yetişen bir birey toplumun içinde ne kadar sağlıklı davranabilecektir? Diğer taraftan sadece toplumsal normlar ile sınırlı bir çerçevede yetişen çocuk, toplumdaki değerlerin iyileşmesi için ne gibi katkılar sağlayabilir?

Russell'ın da değindiği gibi doğuştan ve sonradan öğrenilen davranışların farkını ayırt etmek oldukça zordur. Dolayısıyla içten gelen bencillik ve sınır probleminin çerçevesini çizmek de hiç kolay değildir. Fakat filozofa göre sorunu sadece ahlaki bakış açısıyla çözümlenmeye çalışmak da eğitim felsefesi tartışmalarını çıkmaza götürecektir (Russell, 1999, s. 110). Yine bu noktada nörobilimsel ve psikolojik veriler bize özerkliğin ve serbestinin önemini göstermektedir. Örneğin özerkliğe verilen zararların, birçok psikopatoloji ve sosyal yabancılaşma durumlarını ortaya çıkardığı bilinmektedir (Ryan, Kuhl & Leci, 1997). Başka bazı nörobilimsel araştırmalara göre ise yoğun, ölçsüz ebeveynlik davranışı nöro-gelişim üzerinde (bilişsel, duygusal ve sosyal kapasiteleri) geri dönüşü olmaksızın bozabilmektedir (O'connor & Joffe, 2013).

Russell'ın bağlantılı şekilde değindiği bir başka konu da serbestliğin, çocukta karar verme ve başarıma hisleri ile duygusal olarak bir rahatlama yaratacağıdır. Ayrıca çocuk toplumsal konularda özerk şekilde farklı tercihlerde bulunabilirse, iş birliğinin doğal zorunluluğunu fark ederek olumlu davranışa yönelme ihtiyacını daha sağlıklı şekilde içselleştirebilecektir. Olumlu davranışa yönelmese bile olumsuz için ısrarcı olmayabilecektir. Örneğin küfretme konusunda çocuk serbest bırakılmalıdır. Bunun nedeni çocukların küfür etmelerini istememiz değildir. Aksine küfür etmenin bir fark yaratmayacağını kendi kendilerine düşünüp öğrenmelerini istememizden dolayıdır (Russell, 2017, s. 53). Bu çok ince işlenmiş detaylı bir fikirdir. Russell bu önermesi ile öğrenme ile ilgili çok önemli bir temellük etme durumuna değinmiştir. Bir başka deyişle kişi öğrenirken, kendi içsel duygularına etki edecek şekilde öğrenme faaliyetinde bulunursa, öğrenme kalıcı bir etki eşliğinde gerçekleşebilir. Bu fikir gelişim psikolojisi, psikiyatri ve nörobilim alanlarında da sık sık değinilen bir görüştür. İçsel olarak kabul edilemeyen fikirler, zihinde nöral anlamda bir karmaşaya, özerkliğin zarara uğratılması belirli psikopatolojilere yol açmaktadır (Ryan, Kuhl & Deci, 1997). Bazı davranışlar ve değerler öğretilseler bile uygulama konusunda sıkıntılar doğabilecek, ayrıca kişinin duygu ve davranışında olumsuz tepkimeler ortaya çıkarabilecektir (Russell, 1999, s. 106).

Cinsel Eğitimin Önemi

Bertrand Russell cinsellik konusunun eğitimde yer alması gerektiğini, bunun kaçınılmaz bir olgu olduğunu söylemektedir. Bununla beraber filozofun belirttiği gibi insanlar ve toplumlar için cinsellik konusu oldukça hassas ve korkutucu bir konu olmuştur (Russell, 1999, s. 151). Ancak bugün sağduyulu bir şekilde düşünüldüğünde eğitimde bu konunun yok sayılmayacağı oldukça açıktır. Bununla beraber, nörobilimsel ve psikiyatrik çalışmalar da cinsel eğitimin önemi vurgulamaktadır.

Russell'a göre cinsel davranışın yasaklanması, psikolojik, toplumsal, eğitsel ciddi sorunlara yol açmaktadır. Eğitimde cinsellik konusu yasaklanır, göz ardı edilir ya da anormalleştirilirse, kişilerin karakter gelişimi, davranış biçimleriyle ilgili oldukça olumsuz sonuçlar ortaya çıkar. Filozofa göre ortaya çıkan bu sonuçlar kişiler için ve daha büyük ölçüde toplumlar için büyük zararlar meydana getirir.

Cinsel Eğitimin, Kişilerin Psikolojik Sağlığı İçin Önemi:

Russell'a göre çocukların cinsel eğilimlerini yasaklamak ve cinsel davranışı olumsuz bir olgu gibi göstermek kişilerin psikolojik gelişimleri açısından çok tehlikelidir. Özellikle çocukların kendini keşfetme döneminde, cinselliğe dair davranışların yasaklanması, duygusal travmalar yaratabilir. Filozofa göre, çocukken mastürbasyon yaptığı için ciddi tehditlere maruz kalan çocuklar, yetişkinliklerinde ciddi zihinsel rahatsızlıklar ile karşı karşıya kalacaktır (Russell, 2017, s. 102; Russell, 1999, s. 152).

Cinsellik olgusu içinde, birçok motor, bilişsel ve duygusal nöral ağ birlikte etkinlik göstermektedir. Beyinde bilişsel, sosyal, fiziksel ve duygusal faaliyetleri yöneten birçok bölüm cinsel fonksiyonda aktif rol oynamaktadır (Joyal, Black & Dassylva, 2007). Bu sebeple, cinsel davranışın ortaya çıkışında beyinde yer alan birçok nöral ağ yolu aktif durumdadır. Cinsel faaliyet aracılığıyla aktif olan bu ağlar, dışarıdan gelecek her hangi bir olumsuz etki ile zarar görebilirler. Bu da travmatik beyin yaralanmalarına yol açabilir. Bu yaralanmalar yüzünden kişiler özel hayatlarında, aile ve toplum hayatlarında ciddi psikiyatrik sorunlar yaşayabilirler (Silver, McAllister, Yudofsky, 2005, s. 437). Bu konudaki önemli bulgulardan birisi yavaş gelişen beyin sendromudur. Bu sendrom cinsel istismarın yarattığı stres sonucu bazı nöropatolojilere sebebiyet verir. Uzun vadede bilişsel problemler ortaya çıkarır (Raskin, 1997).

Cinsel Eğitiminin Bilişsel Gelişime Katkısı, Merak Olgusu İle İlişkisi:

Russell'a göre doğal, farklı ve ilgi çekici olan cinsellik olgusu, çocuklar için önemli bir merak kaynağıdır. Merak ise öğrenme davranışına yönelme için, kişilerin sahip olduğu en önemli karakteristik özelliklerden birisidir (Opdal, 2001; Egan, Cant & Judson, 2014, s. 3). Filozofa göre çocuklar cinsellik gibi farklı bir konuyu öğrenirken, doğal bir merak sergileyip, cinsellik konusunda bilgi edinmeye heveslidirler. Ancak cinsellik olgusu bakım veren kimseler tarafından engellenirse, çocukların ilginç ve doğal konularda bilgi edinme istekleri azalabilir. Dolayısıyla ilginç bilgiye karşı duyulan ilgi de ortadan kaybolmuş olacaktır. Bu sayede bilgiye duyulan merak yerini, öğrenilmiş değere bırakacaktır.

Bu da eğitimde bilimsel, felsefi faaliyetler için gerekli, zihinsel becerilerin gelişmesini engelleyecektir (Russell, 2017, s. 102).

Beyinde cinsel davranışın öğrenilmesi, fiziksel davranışın, karakter özelliklerinin veya içeriğe dayalı bilginin öğrenilmesi ile aynı gelişim safhalarından geçerek ortaya çıkar (Pfaus, vd., 2012). Bir başka deyişle cinsel davranışın öğrenilmesi, belirli fiziksel ve zihinsel etkinlikler gerektirmektedir. Ayrıca cinsellik içindeki olgular öğrenilirken, klasik koşullanma da rol oynar (Hollis, vd., 1991).

Bununla beraber beyinde öğrenme ile ilgili önemli bir mekanizma, ödül tahmin hatası (reward prediction error) mekanizmasıdır. Beyin, yeni bir davranışı öğrenirken, davranışın ortaya çıkaracağı haz veya acı duygularıyla ilgili bazı tahminlerde bulunur. Eğer davranışın sonucunda ortaya çıkan haz beynin tahmininden daha az ise, beyinde haz duygusunu sağlayan dopaminerjik nöronların etkinliği azalır, beyin bu davranıştan kaçınma hareketi sergiler. Eğer ortaya çıkan haz tahmin edilenden fazla ise, beyinde dopaminerjik nöronların etkinlik oranı artar. Beyin bu davranışa daha çok yönelir ve öğrenme etkinliği gösterir (Schultz, 2016; Weinstein, 2023). Bu durum nörobilimde ödül tahmin hatası olarak tanımlanır (Bayer, Glimcher, 2005).

Beyinde arayış (seeking) davranışı birçok farklı konuda iç içe girmiş şekilde ortaya çıkar. Bu arama davranışı partner arama, yiyecek arama, oyun arama gibi tüm beklentileri birlikte kapsar. Beyinde (medial bölgeler, medialfrontal, hipotalamus gibi bölgeleri kapsayacak şekilde) bu davranış esnasında aktif olan bu bölgeler hem iyi hissetmemize hem de bilişsel etkinliğimizin artmasına yol açar. Örneğin eğer bu bölge zarar görürse arayış davranışının yok olması temel bilişsel etkinliklerimize önemli derecede zarar verir (Panksepp, Biven, 2017). Ayrıca bu nöral etkinliklerde sonraki benzer öğrenme faaliyetleri için de bir motivasyon kaynağıdır. Ancak Russell'ın değindiği gibi, eğer cinsel hareketler, olumsuz hisler ile bağdaştırılırsa, beyin hazdan daha çok acı duyup, bu ve benzer öğrenme faaliyetlerinden kaçınıp, bu konudaki motivasyonunu yitirecektir (Shohamy & Adcock, 2010; Gruber, Gelman, Ranganath, 2014). Ayrıca cinsel davranışın bastırılması plan yapma, gelecek odaklı düşünme gibi yüksek seviye biliş hareketlerini de azaltmaktadır (Suchy, vd., 2018). Sonuç olarak eğitsel anlamda yeni ve ilginç bilgilere karşı merak giderek azalacaktır. Bu da felsefe, bilim, sanat, hatta zanaat gibi merak ve ilgi gerektiren konulardaki çalışmalarını zarara uğratacaktır.

Duygular ve Sosyal Becerilerin Davranış ve Öğrenme Üzerindeki Etkileri

Eğitimde çevrenin etkisi insan karakterini ve becerilerini doğrudan etkiler. Bir kişinin bebeliğinden itibaren yanında yer alan yakınlarının ve dahil olunan kültürün, o kişinin gelişimi üzerindeki etkisi kaçınılmazdır. Russell kişilerin içinde yaşadıkları ortam ve kültürü, kişiler için birincil eğitim kaynağı olarak görmektedir. Filozof kültür kavramını sürü olarak da nitelemektedir. Russell'a göre, bir çocuk, eğer çok aykırı bir mizaca sahip değilse, hemen topluma(kültüre, sürüye) adapte olacaktır (Russell, 2017, s. 76). Ayrıca yaşanan dönemin fikirleri ve içinde bulunulan fiziksel, ekonomik koşullar ve toplumların düşünsel ve kültürel koşulları da insan düşüncesini ve davranışlarını bire bir etkiler (Russell, 2017, s. 48).

Nörobilimsel bulgulara göre insan beyinde duygular ve bilişsel etkinlikler birbirleriyle karşılıklı iş birliği içinde (interrelataed) ancak ayrı bölümler olarak çalışırlar (Patten, 2011; Kandel, 2021). Bununla beraber duyguların davranış üzerinde daha etkili, birincil kaynaklar olduğuna dair bazı görüşler vardır (Patten, Campbell, 2011, s. 86). İlk olarak vücuda dışardan gelen uyarılarda beynin duyguyu tespit etmesi önceliklidir. İkinci olarak ise duygular, davranışlar yaratarak savunma, beslenme, cinsellik gibi temel, nedensellik, soyut düşünme, problem çözme ve bağlam kurgulama gibi bilişsel fonksiyonları ortaya çıkarırlar (Ledoux, 1996, s. 101). Bu yüzden duygular, öğrenme becerisi ve davranış geliştirmek için birincil derecede önemlidir.

Bir insanda duygu oluşumunu sağlayan en önemli kaynaklardan birisi diğer insanlardır. Çünkü insan çok yoğun biçimde sosyaldır. Diğer insanlar ile ilişkimiz duygularımızı şekillendirir. Duygularımız da bilişsel etkinliklerimizi etkiler. Bu bağlamda küçük yaştan itibaren içinde bulunduğumuz sosyalleşme davranışı, duygularımızı dolayısıyla bilişimizi ve öğrenmemizi, dolayısıyla da düşüncelerimizi şekillendirmektedir.

Bu görüşlerden iki sonuç çıkarmak mümkündür. Birincisi insan, öğrenirken ve davranış biçimi şekillenirken küçük ölçekte yakın ilişki içinde olduğu insanlardan etkilenecektir. İkincisi biraz daha büyük ölçekte, içinde bulunduğu kültür, sosyal cemiyet kişinin ilgi alanlarını ve davranışını şekillendirecektir. Ayrıca Russell'ın değindiği gibi içinde yaşanan dönem, sosyoekonomik ve fiziki şartlar kişinin eğitimi için prototip modeller belirleyecektir. Örneğin kişi sadece besin bulmak zorunda olduğu bir ortamdaysa, bazı bilişsel aktiviteleri gerçekleştiremeyecektir. Bu maddelerdeki ortak nokta ise, bilişin, öğrenme ve eğitim faaliyetinin duygulara ve sosyal davranışlara dolayısıyla, beyin ve fizyolojiye bağlı olmasıdır.

Bütün bu bilgiler ışığında nörobilimsel bulgu ve Russell'ın görüşleri arasında insanın yakın ilişkide bulunduğu insanları taklit ederek yaşadığı hususunda bir koşutluk olduğu söylenebilir. Öyle ki Russell'a göre çocuk etkinlikleri esnasında taklit etmekten ciddi anlamda hoşlanır. Çok erken yaşlardan başlayarak büyüklerin yapmak istediklerini yapmak ister (Russell, 1999, s. 88). Nörobilimsel verilere bakıldığında ise bu konu biraz daha detaylı incelenmiştir.

Nörobilimin belki de en önemli keşiflerinden birisi olan ayna nöronların işlevi eğitim konusunda tartışılması gereken çok çarpıcı bilgiler sunmaktadır. Ayna nöronları, temel olarak diğer insanlar ile iletişimimizi sağlayan nöronlardır. İnsan bu nöronlar eşliğinde karşısındakileri gözler ve taklit eder. Yine ayna nöronları sayesinde diğer insanlara bakıp nasıl davranış göstermesi gerektiğini öğrenir. Bazı nörobilimcilere göre ayna nöronlar karşısındaki davranışı taklit etmek adına gözlemlerken, o davranışın amacına yönelik eylemler gerçekleştirir (Acharya, Shukla, 2012). Bir diğer görüşe göre ise taklit kendi davranışına ve niyetine benzerlik gösterdiği esnada sonucu gözetmeksizin ortaya çıkmaktadır (Blakemore & Decety, 2001). Örneğin bebekler tamamlanmamış davranışı daha çok taklit etmişlerdir (Reid, Csibra, Belsky, & Johnson, 2007). Russell biraz daha idealist bir açıdan bakarak ilk görüşe yakın durmaktadır. Filozofa göre taklit edilecek oyun çocuklara ne kadar önemli gelirse çocuk o oyunu o ölçüde taklit eder (Russell, 1999, s. 88). Yani çocuk oyunun yönelimine bakıp, bu yönelime bir değer atfedip, taklit hareketi geliştirecektir.

İki görüşün ayrıldığı noktalara rağmen, ayna nöronlar ile ilgili en belirgin bilgi; bu nöronlar sayesinde sosyalliğimizin oluştuğudur. Bunu da yine bu nöronların karşısındaki davranışı gözleme ve taklit etme becerisi ile gerçekleştiririz. Ayna hücreleri sayesinde beyin fiziksel ya da zihinsel hareketi senkronize olarak taklit etme eğilimindedir. Bu sayede kişi, hareket sergileyen diğer insanın, davranışını, duygusunu ve düşüncesini edinir (Lepage, Teoret, 2007). Ayrıca beyinde her seviyeden sosyal etkileşim, bilişsel davranışı direk olarak etkilediği de direk olarak bilinmektedir (Gallese, 2009). Örneğin, sağlıklı bireyler ve psikopati olan genç bireyler arasında yapılan fmri çalışmasında ayna nöronları aktive eden amigdala, gyrus ve anterior singulat arası ağlarda önemli aktivite farkları tespit edilmiştir. Bu farklar bilişsel görevlerde oldukça önemli rol oynamaktadır (Corzo, vd., 2022). Sonuç olarak Russell'ın değindiği gibi sosyal paylaşımın öğrenme ve davranış üzerindeki küçük ve büyük ölçeklerdeki etkisi hayati görünmektedir.

Sosyal ve Kültürel Güç Dengelerinin Davranış ve Öğrenme Eylemlerindeki Etkileri

Russell'a göre bir cemiyette başarının ne olduğunu, o cemiyetin kendi içinde yer alan güç dengesi unsurları belirler. Filozof büyük ve küçük sürü diye tanımladığı, kültürün daha dar (aile, akraba gibi) ve daha geniş (bölgesel ve ulusal boyutlar gibi) unsurlarının, kişinin başarı algısında, oldukça etkili olduğunu söyler (Russell, 2017, s. 75). Bir başka deyişle içinde bulunulan cemiyette hangi davranış ve sosyal güç unsuru popülerse, kişiler bu güç kaynaklarını edinmeye yönelir. Örneğin bir cemiyette a marka araba kullanmak bir güç göstergesi ise, cemiyetin üyeleri a marka araba kullanmaya yöneleceklerdir.

İnsan sosyal kimliğini, diğer insanların duygularını, eğilimlerini, hareketlerini paylaşabildiği ölçüde inşa edebilir. Sosyal kimlik, empati ve biz olma durumu, gelişimimizin ve var olmamızın temel dayanağıdır. Bu olgu beyindeki bilişsel, duygusal ortak olarak paylaşılan nöral ağların oluşması ile ilgilidir. İnsan beyni benzer uyaranlara yöneldiği, benzer hedefleri gerçekleştirmek için benzer çözüm yöntemleri kullandığı için (Gallese, 2009), hayatta kalma eğilimi olarak diğer insanları taklit etme eğilimindedir. Bir başka deyişle, sosyal gruba dahil olmak, grup içinde hareket edebilmek ve iş birliği göstermek, biyolojik temelli hayati bir unsurdur. Bu da sosyal duygu ve davranışların vücut için ne kadar hayati olduğunu göstermektedir. Bu durum nöral ağlar bağlamında da bulgu olarak sunulmuştur. Limbik sistemden kortikal bölgelere uzanan hayatta kalmayı birincil olarak sağlayan ağların aktivasyonu sosyal etkileşim ve ben olma hissini yaratan ağlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Varrier, Finn, 2022).

Russell'a göre alışkanlıkları bakımından benzerlik gösteren insanların bir araya gelmesi sürü olgusunu oluşturur. Küçük sürünün oluşumu aile içinde başlar. Okul hayatı içinde çocuk daha büyük sürüler oluşturur. Filozofa göre benzer huylara, alışkanlıklara, yönelimlere ve kapasitelere sahip çocuklar belirli sosyal gruplar oluştururlar ve bu sosyal gruplar içinde birbirlerini taklit ederek yaşarlar (Russell, 2017, s. 75). Bu görüş bazı nörobilimciler tarafından da önerilmektedir. Gallese'nin (2007) gömülü simülasyon modeline göre, kişi diğer kişiye teması esnasında, onun inancını, arzusunu, temsili hareketlerinin bir haritasını çıkartır ve davranışlarını buna göre şekillendirir. Bir başka deyişle insan beyni karşısındaki kişinin hareketlerini tartıp, onun davranışlarına göre tutumlar sergiler.

Bu bilgi ve önermelerden birkaç sonuç ortaya çıkmaktadır. Beyin temel hayatta kalma hareketini sosyalleşme ile gerçekleştirir. Yine bu sosyalleşmenin doğal sonucu olarak, Russell'ın da değindiği gibi bir kimlik edinir ve kimliği takip ederiz. Ardından sonraki, daha farklı kimliklerin olduğu ortamlara girdiğimizde de -örneğin ilkökul, üniversite gibi- sosyalleşmelerimizde de bağlı olduğumuz temsilleri ararız. Bu sosyalleşme esnasında karşısındaki insanın hareketi, birincil seviyede önemlidir. Temas edilen insanın duygu ve davranışına göre kendi duygu ve davranışımızı belirleriz. Karşımızdaki kişinin duygu ve davranışı, beyin tarafından bize uygun görülürse, o kişiye yönelir ve onu kendimize yakın hissederiz (Gallese, 2009). Aynı zamanda bu davranış biçimi bizim biliş hareketimizi yoğun şekilde etkiler. Öğrenmenin temel hareketlerinden birisi taklit etmek olduğu için bilişsel etkinliğimizin biçimi bu sosyalleşme hareketinden oldukça etkilenir. Bu çok kritik bir durumdur. Çünkü beyin yoğun olarak öğrenme davranışını, bilişsel bir

hareket ile yerine getirmemektedir. Bunun yerine temel ihtiyaç analizi ile sosyal ve duygusal kaynaklı bir öğrenme gerçekleştirilmektedir. Bu da sosyalliğin bu yanını eğitim konusunun merkezine taşımaktadır.

Oyun Oynamanın İnsan Üzerindeki Etkileri

Bertrand Russell, eğitimde oyun konusunu ele alırken, detaylı incelemelerde bulunmuştur. Eğitim ve insan davranışı üzerine yapılan araştırmalar da, bu olgunun görünenden daha derin ve kritik bir öneme sahip olduğunu söylemektedir.

Filozofa göre, oyun oynamak görünenin çok ötesinde birçok fiziksel, duygusal ve bilişsel aktiviteyi bir arada barındırmaktadır. Bağlantılı olarak nörobilimsel bulgular da oyun oynama davranışı ile ilgili karmaşık beyin sistemlerine dayanan ilginç bilgiler sunmaktadır.

Oyun Oynamanın Duygusal Ve Sosyal Bileşenleri

Russell'a göre oyun oynamak, çocuklar için başlı başına yaşamsal, temel bir davranıştır. Çocuklar, fiziksel etkinlikte bulunmak ve büyükleri taklit etme amacıyla içsel bir oyun oynama davranışı sergilerler. Ayrıca çocuklar, içinde buldukları toplulukta güçlü olabilmek için oyun oynayıp yer edinmek ister. Bu sebeple oyun oynamak onlar için, yaşamlarını sürdürebilmek adına içsel bir kazanç, güç kazanma kaynağıdır. Bu sayede yetişkinlerin yanında daha güçlü hissederler. Bununla beraber, oyun oynayarak haz duyarlar, keyif alırlar. (Russell, 1999, s. 87, 88). Bir başka deyişle, oyun bir sosyal öğrenme, toplulukta yer edinip tanınma ve vücudun, duygusal ve fiziksel olarak iyi hissetmek adına gösterdiği bir davranış biçimidir.

Nörobilimsel veriler de bu bilgiyi biraz daha detaylandırarak bazı saptamalar yapmaktadır. Buna göre: oyun oynamak insanın nöral mekanizmaları ile doğum sonrası içsel olarak yönelim gösterdiği bir davranış şeklidir (Frost, 1998). Oyun oynamak insana bazı fizyolojik ve psikolojik olumlu kazanımlar sağlamaktadır. Oyun fonksiyonları ani şok, dengesizlik, düşme hareketi gibi durumlarda fiziksel esnekliği artırır, beklenmedik duygusal stresler ile başa çıkmayı kolaylaştırır (Spinka, Newberry & Bekoff 2001). Pellis ve Pellis (2010)'e göre oyun oynamak stresten uzaklaşmayı sağlar (Akt., Pellis, Pellis, Bell, 2010). Bir başka deyişle oyun oynamak insanın içsel olarak yöneldiği temel bir hareket biçimidir.

Ek olarak oyun ile ilgili oyundan haz duyma, güç edinme, sosyal ve duygusal öğrenme etkinliklerinin tanımlarını hem Russell açısından hem de nörobilimsel bulgular açısından biraz daha açmakta fayda vardır.

Oyundan Duyulan Haz

Russell'a göre çocukların oyun oynamadaki temel amaçlarından birisi haz duymak, iyi hissetmek istemeleridir. Örneğin çocuklar rol yaparak oyun oynama konusunda oldukça isteklidirler. Bu oyunu sürekli tekrar ederek oynayabilirler. Örneğin bir oyunun içinde timsah olurlar. Timsah gibi davranırlar. Russell'a göre burada oyun oynamaya yönelmenin temel sebeplerinden birisi, oyunu sahnelemekten gelen haz hissidir (Russell, 1999, s. 89). Bu noktada zihinsel bir haz duymu ortaya çıkar; canlılığın bir özelliği ile oyun oynarız, çünkü vücudumuz hareket eder ve mutluluk hissi yaşarız (Pellis, Pellis, Bell, 2010). Bu birçok memelinin de ortak özelliği olarak görünür. Oyunlar evrimsel olarak gelişimi de bu yönde olmuştur. Bu sebeple oyunlar esnasında ventrikul içi oksitosin yani mutluluk kimyasalı salgısı görülür (Panksepp, 2015, s. 298).

Fakat buradaki haz alma davranışı hem Russell'a göre, hem de nörobilimsel verilere göre sadece keyif almaktan ibaret bir davranış değildir. Russell'a göre çocuk oyun oynadıkça, oynadığı oyunlarda bulunan olgu ve nesnelere ile bağ kurup, bu kavramlara ilişkin bilgiler edinir. Örneğin çocuk içsel olarak ayıcılık oynadığında, ayıları tanımaya başlayacağını düşünmektedir (Russell, 1999, s. 89). Ayrıca yukarıda daha önceden belirtildiği gibi ona göre çocuklar kendilerine anlamlı gelen oyunlara daha çok yönelmektedirler. Benzer şekilde nörobilim araştırmalarının yaklaşımı da oyun kavramının detaylı analizler gerektirdiği yönündedir.

Davranış nöro-biyolojisi üzerine çalışan Gordon Burghardt'a göre oyun oynamayı sadece anlık haz duygusu için yapılan işlevsiz bir davranış olarak tanımlamak, kavrama ilişkin eksik bir tanım olur. Burghardt (2001) oyun davranışında geleceğe yönelik bir işlevsellik amacı olduğunu belirtir. Oyun oynarız. Çünkü bu bize sonrasında kullanabileceğimiz bazı bilgiler sunar. Bir başka deyişle canlılar için oyun oynamak, varlığımızı sürdürmeye katkı sağlayacak olan sosyal bir etkinliktir.

Örneğin insanlarda fiziksel temas ve boğuşma şeklinde oynanan oyunlar vardır. İnsan bu oyunları oynarken sosyal bir davranış ve etkileşim içinde oynar. Beyin oynarken bilişsel ve duygusal olarak karşısındakinin davranışını ölçer, onu manipüle eder (Pellis, Pellis, 2010, s. 141). Bir başka deyişle, oyun esnasında, kişinin sosyal ve bilişsel etkinliğini sağlayan beyin mekanizmaları çalışır. Beyin oyunlar sayesinde daha sonra kullanabileceği tutumlar ve hareketler edinir. Russell'ın da belirttiği gibi oyunlarda haz alma vardır, buna ek olarak, haz alma duygusunun yanında, oyun oynamanın içinde sosyal, bilişsel zihinsel etkinlikler mevcuttur. Oynamak bize hem haz verir, hem de zihnimizin sahip olduğu çok yönlü bilişsel ve sosyal mekanizmaları harekete geçirir.

Oyun ve bilişsel etkinlik arasındaki bağa dair açıklamalar, sosyal ve duygusal öğrenme etkinlikleri alt başlığı altında devam etmektedir. Bununla beraber devamında yer alan oyun, bilişsel gelişim ve öğrenme başlığı altında da konuyla ilgili bazı açıklamalar yer almaktadır. Şimdi ise oyun ve güç edinme ilişkisine dönmekteyiz.

Sosyal Değerler ve Oyun

Russell oyun kavramını güçlü bir içsel davranış olarak görür ve eğitimde bu olgudan oldukça çok faydalanılabileceğini söyler. Bu başlık altında sosyal değerlerin öğrenilmesi ve oyunlar arasındaki ilişki ele alınmıştır.

Yukarıda değinildiği gibi, çocuklar oyun oynarken sosyal ilişkiler kurup, çevreye uygun sosyal davranışlar edinirler. Ayrıca oyun oynamanın beyindeki olumlu bilişsel etkilerinden de bahsetmiştik. Russell'a göre temel, zihinsel bir davranış olan oyunlar sayesinde, sosyal değerlerin eğitimine dair bazı etkinliklerde bulunmak mümkündür. Bir başka deyişle, Russell'a göre anlamlı, olumlu ve işlevsel sosyal normlar oluşturmak ve bu mevcut normları pekiştirmek adına oyun etkili bir araç olabilecektir.

Filozofa göre oyunun bu önemi hem eğitimciler hem de aileler tarafından yeterince iyi kavranmamıştır. Oyun çocuğun plansız dahil olduğu ve formel öğrenmeyle çok az ilişkisi olan bir olgu olarak görülür. Ancak oyun hem matematik gibi soyut konuların öğretiminde, hem de sosyal iş birliği gibi değerlerin öğretimi ve yönetiminde oldukça etkili bir kaynaktır. Örneğin aynı oyuncağı oynamak isteyen çocuklar arasında, sırada bekleme kavramının oluşması için, bazı oyunlar geliştirilebilir (Woodhouse, 1980). Bununla beraber oyun olgusundan bu şekilde faydalanabilmek için oyunları sistemli hale getirmek önemlidir. Örneğin tren, vapur gibi araçların amacı öğretim olmalıdır ve bu öğretim de oyunların içinde bulunan zevk duygusu yardımıyla sağlanabilir (Russell, 1999, s. 90).

Nöral gelişim üzerine yapılan bazı araştırmalar da, çocukların ve bebeklerin oynanan oyunlara katılırken bazı sosyal davranış ve edinimler gösterdiğini doğrulamaktadır. Örneğin 9 aylık çocuklar ile yapılan bir çalışmada, çocukların ortak hedef doğrultusunda yetişkinler ile iletişim kurup oyuna dâhil olma hareketi sergiledikleri gözlenmiştir (Tomasello, vd., 2005). Bir başka deyişle bebekler oyunlarda temel bir zihinsel etkinlik olarak, ortak değerler üzerinden hareket etme eğilimindedirler.

Etkileşimin ve tekrarın yoğun olduğu etkinlikler, bireyler arasındaki sosyal bağı güçlendirip, sosyal veya kurumsal olgular (değerler) da oluştururlar. Oyunlar da temel davranış birimleri olması ve bu yoğun etkinlikleri sağlaması açısından birincil konumdadır. Oyunlar küçük yaş gruplarından başlayacak şekilde, duygu ve dil gibi sosyal paylaşımda temel rol alan etkinlikleri güçlendirir. Özellikle bebekliğin erken dönemlerinden itibaren, bu etkinlikler ile aile ve diğer insanlara ciddi oranda uyum geliştirirler (Hobson, 2002, s. 43). Görüldüğü gibi oyunlarda özellikle sosyal değerlerin kendiliğinden varlığı ve daha başka değerlerin öğretimi için pekiştirici konumunda olabilecektir. Yapılan çalışmalar bu konuda beyinde bulunan alt yapının varlığını ortaya koymuştur. Bu da oyunların eğitimdeki rolü ile ilgili Russell'ın önermesini nöral gelişim açısından doğrular niteliktedir.

Buna ek olarak oyunlar, yeni olumlu sosyal normlar üretmek için de faydalı olabilecektir. Russell'a göre sosyal değerlerimize yön veren, gerçeğin kendisi olmak ile beraber geleceğe yönelik umutlarımızdır. Buna göre: insan hayatındaki tüm sosyal değerler eski değerlerin devamı şeklinde varlıklarını sürdürmezler. Sosyal değerlerimiz de değişir ve güncellenir. Yeni sosyal değerler hayal ederiz ve sonrasında bunların gerçekleşmesini umut ederiz. Yeni değerler üretmek için hayal gücüne ve yaratıcı olmaya ihtiyaç vardır. Bu sebeple, bir yetişkin çocukken hayal kurmasını öğrenmelidir. Çocukların hayal kurması engellenirse, yeni olumlu, sosyal değerlerin oluşma ihtimalini de zarara uğratmış oluruz. Halbuki filozofa göre iyi bir değer eğitimi için önemli olan, gerçek ve hayal arasındaki denge olacaktır (Russell, 1999, s. 91; Russel, 2017, s. 131).

Oyunlar hayal kurma konusunda oldukça önemli role sahiptir. Çocuklar oyunlar sayesinde belirli değerler oluşturabilecek şekilde düşünceler üretirler. Russell'ın vurguladığı gibi, oyunların içinde yer alan özgürlük kavramı da burada kritik bir rol oynar. Oyunlara özgür alan bırakılması, oyunların eğitsel gücünü artırır. Hem özgürlüğün oyunlar aracılığı ile tanınması, hem de özgürlük sayesinde yeni değerler üretebilme olasılığı, değerler eğitimi adına oyun içinde karşılıklı bir etkinlik ve faydaya dönüşecektir. Bu sayede oyun, içgüdülerin kişilik açısından kullanılmasına katkı sağlayacaktır (Russell, 1999, s. 92).

Yukarıda değinildiği gibi beyinde sosyal değerleri öğrenme, bu değerlere uyum sağlama ya da karşı çıkma ve oyun oynama arasında ciddi bir bağ bulunmaktadır. Oyunlar, sosyal etkileşimi ciddi oranda artırır. Beyinde bulunan sosyal karar verme mekanizmaları da etkileşimin yoğun olduğu ortamlarda oldukça zengin bir şekilde çalışır. Beyin karar verir ve davranış sergilerken, çoğunlukla karşındakilerin tutumunu ölçerek genellikle sosyalliğe yönelik davranış ve değerler ortaya koyar (Sanfey, 2007). Bununla beraber beynin sosyal yanına dair yapılan çalışmalarda, beynin sosyal grubun faydasına yönelik davranışlar ürettiği gözlenmiştir. Özellikle ceza ve ödül verme, topluluktaki diğer bireylerin varlığını ve mülkiyetini gözetme gibi temel sosyal değerler için beyinde bir davranış eğilimi tespit edilmiştir. Bunun nedeni hem sosyalliğe ciddi anlamda bağlı olmamız ama aynı zamanda biyolojik olarak da kendimiz adına yarar sağlama ihtiyacımızdan kaynaklanmaktadır (Hoffman, 2014, s. 14). Bir başka deyişle beyin sosyal davranış ortamlarında hem

sosyal ilişkilerin sonuçlarını gözeterek, hem de genel olarak topluluğun faydasını gözeterek davranışlar üretir. Örneğin, para ile ilgili yapılan bir oyun deneyinde, bireyler grubun dengesini adil bir biçimde gözetecek şekilde para alma eğilimi göstermişlerdir (Gintis, vd., 2003). Bu bağlamda oyunlar tüm bu dengeleri öğrenmek adına oldukça önemli araçlar olarak karşımıza çıkarlar.

Sonuç ve Tartışma

Günümüzde eğitim felsefesi tartışmaları insan davranışını fenomenal olarak inceleme eğilimi göstermektedir. Tartışmalarda davranış konusu incelenirken sosyal, duygusal ve fizyolojik faktörlerin etkisi tartışmaların merkezini oluşturmuştur. Böylece eğitim felsefesi üretmek için, bu fenomenal yapının varlığını analiz etmek ve bu yapıya dair yeni fikir ve değerler üretmek önemlidir. Bu da eğitim felsefesi çalışmalarının daha detaylı bir hâl almasını sağlamış, bu tartışmalarda bilimsel bulguları ön plana çıkarmıştır.

Eğitim felsefesi problemlerini bu çerçevede tartışan, insan doğası ve sosyal yaşantısının eğitimdeki yerini sorgulayan Bertrand Russell ve eğitim felsefesi için bilimsel kaynak olan nörobilim önermeleri yan yana geldiğinde ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir:

1) *İnsanın eğitimde göz ardı edilmemesi gereken fiziksel ve duygusal temel ihtiyaçları vardır.*

Temel ihtiyaçlar bilişsel ve sosyal davranış eyleminin oluşması ve desteklenmesi için hayati derecede önemlidir. Eğer bu ihtiyaçlar eğitsel etkinliklerin içinde göz ardı edilirse, kişisel ve toplumsal davranış ve iyileşme göstergelerini yakalamak zorlaşacak, hatta çıkmaza girebilecektir. Bunun içinde eğitsel nörobilimcilerin vücut ve beyin işlevlerini sosyal ve bilişsel öğrenme ile uzlaştırabilecek teoriler üretmesine ihtiyaç vardır (Patten, Campbell, 2011, s. 5).

Russell'ın da belirttiği gibi eğitim alanında bu fiziksel ve zihinsel unsurların önemi bir arada değerlendirilmelidir. Bütün bunlar insan yaşamı için oldukça çok değerlidir. Bu yüzden uygulamalı bilimlerin önemi çok açıktır. Fizik, fizyoloji ve psikolojinin bir arada oluşturulamadığı bir dünya kurgulamak imkânsız hale gelecektir (Russell, 1999, sf. 21).

2) *Duygular ve biliş arasında öğrenme davranışını direk olarak etkileyen bağlar bulunmaktadır.*

Son dönemde duygular üzerine yapılan nörobilimsel çalışmalarda, duygusal ve bilişsel işlev arasındaki bağın, öğrenme kavramına ilişkin görüşleri devrimsel nitelikte etkileyebileceği düşünülmektedir (Immordino-Yang, Damasio, 2007).

Russell da eğitim felsefesinde aynı vurguyu yapmaktadır. Filozofa göre insanın bilişsel becerisi, onun önemli bir becerisidir. Ancak insan için tek başına bir bütün oluşturabilme gücünden çok uzaktadır. Bilme eyleminin keyfi duygular özellikle belirli nesnelere üzerindeki belli duygular ile desteklenmelidir (Russell, 2009, sf.3)

3) *Cinsellik konusu hem eğitim açısından hem de toplumsal değerler açısından karmaşık bir konudur.*

Nörobilimsel bulgulara göre cinsellik olgusu, besin ihtiyacı olgusu kadar temel bir olgudur. Cinsel uyarı ve cinsel birleşim eğilimi içergansal duylara (visceral sensations -ki beyinde bu yapı içindedir-) dayalıdır ve fizyolojik olarak çok önemlidir. Çünkü bu duyumlar hayatta kalmak için gerekli bazı davranışları yönetirler (Kandel, vd., 2013, s. 487).

Ancak Russell'ın da belirttiği gibi cinsellik konusu toplumsal açıdan tabular içeren bir konudur. Hem aile içi erken yaş eğitiminde hem de sonrasında okul eğitimi esnasında üstü kapalı şekilde yer almaktadır. Gelişmiş toplumlarda yürütülen eğitim faaliyetlerinde bile cinsellik olgusu ancak, hastalıktan korunma, cinsel saldırıdan korunma gibi yanlarıyla eğitime dâhil edilmiştir. Ancak cinsellik olgusu bunun ötesinde beyin için temel olgulardan birisidir. Eğitimden dışlandığı takdirde hem kişisel hem de toplumsal olarak ciddi olumsuz sonuçlara sebebiyet verebilecektir.

4) *İnsan davranışına temel olarak yön verdiği düşünülen bir diğer olgu oyun olgusudur.*

Oyun özellikle öğrenmeyi destekleyen en önemli araçlardan birisidir. Bununla beraber sosyal ilişkilerin yönetilmesi, sosyal normların öğrenilmesi içinde oyun birincil etkinliklerin arasındadır.

Eğitim açısından oyunların önemini tartışmakla beraber oyunlardan nasıl faydalanılacağını tartışmakta önemlidir. Çünkü her oyunun doğası gereği sistemli bir öğretim sağlayıp sağlamadığı tartışma konusudur. Oyunlar özellikle erken çocukluk dönemi için öz-düzenleyici öğrenme biçimi ortaya koymaktadır. Russell'ın da belirttiği gibi eğer oyunlar eğitsel faaliyetler açısından uygun şekilde düzenlenebilirse, bu beceri ciddi faydalar sağlayabilecektir. Bu da karşılıklı şekilde hem sunulan bilginin (örneğin dil öğretiminin) artmasını hem de öz becerinin (örneğin öz-düzenleme becerisi) kendisinin de gelişmesini sağlayacaktır (Braak, vd., 2019).

Ortaya çıkan bu sonuçlara göre, eğitim felsefesi tartışmalarının insan doğasına ilişkin sorgusu yoğun şekilde sürmektedir. Bertrand Russell'ın eğitim görüşleri ve nörobilimsel bulguların konuya yön veren güçlü fikirler sunması da, tartışmalar hakkında başvurulabilecek önemli kaynaklar olarak görülebilecektir.

Günümüzde özellikle teknolojinin gelişimi, üretimin ciddi oranda artması insan hayatında belirli kolaylıklar ve yenilikler sağlamıştır. Bu imkanlar sayesinde hem eğitim felsefesi tartışmaları genişlemiş hem de nörobilim gibi alanların katkılarıyla insan doğasına ilişkin kayda değer bilgiler ortaya çıkmıştır.

Bu doğrultuda gelecek eğitim felsefesi ile ilgili yapılacak olan tartışmaların daha etkili bir şekilde sürdürülebilmesi için nörobilimsel çalışmaların devam etmesi oldukça önemlidir. Özellikle insanın duygusal ve sosyal davranışlarına ilişkin yapılacak çalışmaların, eğitim faaliyetlerine dayandırılması, eğitim açısından faydalı bilgiler sunabilecektir.

Bununla beraber Bertrand Russell'ın eğitim felsefesinde olduğu gibi, eğitim problemlerini somut, bilimsel, pratik edilebilir argümanlar üzerinden tartışan filozofların eğitim fikirlerini tartışmakta oldukça önemlidir. Özellikle P. Carruthers, J.Searle, E. Pacherie, J.Proust, A. Damasio gibi filozofların sunduğu fikirler, eğitim problemlerine ciddi katkı sağlayabilecek nitelikte gibi görünmektedir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Bu çalışma tek yazar tarafından oluşturulmuştur.

Destek ve Teşekkür

Yazar çalışma için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Çıkar Çatışması

Yazar çalışmada herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını beyan etmiştir.

Kaynakça / References

- Acharya, S., & Shukla, S. (2012). Mirror neurons: Enigma of the metaphysical modular brain. *Journal of Natural Science, Biology and Medicine*, 3(2), 118. doi:10.4103/0976-9668.101878
- Bayer, H. M., & Glimcher, P. W. (2005). Midbrain Dopamine Neurons Encode a Quantitative Reward Prediction Error Signal. *Neuron*, 47(1), 129-141. doi:10.1016/j.neuron.2005.05.020
- Berg, C., Raminani, S., Greer, J., Harwood, M., & Safren, S. (2008). Participants' perspectives on cognitive-behavioral therapy for adherence and depression in HIV. *Psychotherapy Research*, 18(3), 271-280. doi:10.1080/10503300701561537
- Blakemore, S., & Decety, J. (2001). From the perception of action to the understanding of intention. *Nature Reviews Neuroscience*, 2(8), 561-567. doi:10.1038/35086023
- Braak, D. T., Størksen, I., Idsoe, T., & Mcclelland, M. (2019). Bidirectionality in self-regulation and academic skills in play-based early childhood education. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 65, 101064. doi:10.1016/j.appdev.2019.101064
- Bruer, J. T. (1997). Education and the Brain: A Bridge Too Far. *Educational Researcher*, 26(8), 4-16. doi:10.3102/0013189x026008004
- Brunet-Gouet, E., & Decety, J. (2006). Social brain dysfunctions in schizophrenia: A review of neuroimaging studies. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 148(2-3), 75-92. doi:10.1016/j.psychres.2006.05.001
- Burghardt, G. M. (2001). Play. *Developmental Psychobiology Handbook of Behavioral Neurobiology*, 317-356. doi:10.1007/978-1-4615-1209-7_9
- Chicharro, J. L., Hoyos, J., Bandrés, F., Gallego, F. G., Pérez, M., & Lucía, A. (2001). Plasma Oxytocin during Intense Exercise in Professional Cyclists. *Hormone Research in Paediatrics*, 55(3), 155-159. doi:10.1159/000049988
- Clark, I., & Dumas, G. (2015). Toward a neural basis for peer-interaction: What makes peer-learning tick? *Frontiers in Psychology*, 6. doi:10.3389/fpsyg.2015.00028
- Cole, D. R., & Bradley, J. P. (2015). Educational Philosophy and 'New French Thought'. *Educational Philosophy and Theory*, 47(10), 1006-1008. doi:10.1080/00131857.2015.1044300

- Diamond, A. (2000). Close Interrelation of Motor Development and Cognitive Development and of the Cerebellum and Prefrontal Cortex. *Child Development, 71*(1), 44-56. doi:10.1111/1467-8624.00117
- Egan, K., Cant, A., & Judson, G. (2014). *Wonder-full education: The centrality of wonder in teaching and learning across the curriculum*. New York: Routledge. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/edth.12205>
- Fallon, N., Roberts, C., & Stancak, A. (2020). Shared and distinct functional networks for empathy and pain processing: A systematic review and meta-analysis of fmri studies. *Social Cognitive and Affective Neuroscience, 15*(7), 709–723. <https://doi.org/10.1093/scan/nsaa090>
- Felsen, G., & Reiner, P. B. (2011). How the Neuroscience of Decision Making Informs Our Conception of Autonomy. *AJOB Neuroscience, 2*(3), 3-14. doi:10.1080/21507740.2011.580489
- Forrester, D., Kershaw, S., Moss, H., & Hughes, L. (2007). Communication skills in child protection: How do social workers talk to parents? *Child & Family Social Work, 0*(0). doi:10.1111/j.1365-2206.2007.00513.x
- Frost, J. L. (1998). Neuroscience, Play, and Child Development (U.S., U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement (OERI)).
- Gallese, V. (2007). Before and below ‘theory of mind’: Embodied simulation and the neural correlates of social cognition. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences, 362*(1480), 659-669. doi:10.1098/rstb.2006.2002
- Gallese, V. (2009). Mirror Neurons, Embodied Simulation, and the Neural Basis of Social Identification. *Psychoanalytic Dialogues, 19*(5), 519-536. doi:10.1080/10481880903231910
- Gintis, H., Bowles, S., Boyd, R., & Fehr, E. (2003). Explaining altruistic behavior in humans. *Evolution and Human Behavior, 24*(3), 153-172. doi:10.1016/s1090-5138(02)00157-5
- Green, E. J., & Christensen, T. M. (2006). Elementary school children's perceptions of play therapy in school settings. *International Journal of Play Therapy, 15*(1), 65-85. doi:10.1037/h0088908
- Gruber, M., Gelman, B., & Ranganath, C. (2014). States of Curiosity Modulate Hippocampus-Dependent Learning via the Dopaminergic Circuit. *Neuron, 84*(2), 486-496. doi:10.1016/j.neuron.2014.08.060
- Hobson, P. (2002). *The cradle of thought: Exploring the origins of thinking*. London: Pan Books. Retrieved from https://books.google.com.tr/books/about/The_Cradle_of_Thought.html?id=mB7b3h56OcAC&redir_esc=y
- Hoffman, M. B. (2014). *The punisher's brain: The evolution of judge and jury*. New York, NY: Cambridge University Press. Retrieved from https://books.google.com.tr/books/about/The_Punisher_s_Brain.html?id=IhgmAwAAQBAJ&redir_esc=y
- Hollis, K. L., Cate, C. T., & Bateson, P. (1991). Stimulus representation: A subprocess of imprinting and conditioning. *Journal of Comparative Psychology, 105*(4), 307-317. doi:10.1037/0735-7036.105.4.307
- Hughes, H. C. (2001). *Sensory exotica: A world beyond human experience*. Cambridge, MA: The MIT Press. Retrieved from <https://mitpress.mit.edu/books/sensory-exotica>
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain, and Education, 1*(1), 3-10. doi:10.1111/j.1751-228x.2007.00004.x
- Joyal, C. C., Black, D. N., & Dassylva, B. (2007). The Neuropsychology and Neurology of Sexual Deviance: A Review and Pilot Study. *Sexual Abuse: A Journal of Research and Treatment, 19*(2), 155-173. doi:10.1177/107906320701900206
- Kandel, E. R., Schwartz, J. H., & Jessell, T. M. (2021). *Principles of neural science*. New York: McGraw Hill. Retrieved from <https://www.amazon.com/Principles-Neural-Science-Sixth-Kandel-ebook/dp/B009LHFYNG>
- Koutsandreu, F., Wegner, M., Niemann, C., & Budde, H. (2016). Effects of motor versus cardiovascular exercise training on children's working memory. *Medicine & Science in Sports & Exercise, 48*(6), 1144–1152. <https://doi.org/10.1249/mss.0000000000000869>
- Landreth, G. L. (2012). *Play Therapy: The art of the relationship*: Garry L. Landreth. New York: Routledge. Retrieved from https://books.google.com.tr/books/about/Play_Therapy.html?id=W9zy5Ajcrq4C&redir_esc=y

- LeDoux, J. E. (1996). *The emotional brain the mysterious underpinnings of emotional life*. Simon & Schuster. Retrieved from <https://www.amazon.com/Emotional-Brain-Mysterious-Underpinnings-Life/dp/0684836599>
- Lepage, J., & Théoret, H. (2007). The mirror neuron system: Grasping others? actions from birth? *Developmental Science*, 10(5), 513-523. doi:10.1111/j.1467-7687.2007.00631.x
- Nath, R. (2010). *Philosophy of education: sri aurobindo and bertrand russell- a critical study* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 10112321)
- Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Harlow, Essex: Pearson. Retrieved from http://letrunghieutvu.yolasite.com/resources/w-lawrence-neuman-social-research-methods_-qualitative-and-quantitative-approaches-pearson-education-limited-2013.pdf
- O'connor, C., & Joffe, H. (2013). Media representations of early human development: Protecting, feeding and loving the developing brain. *Social Science & Medicine*, 97, 297-306. doi:10.1016/j.socscimed.2012.09.048
- Opdal, P. M. (2001). Curiosity, Wonder and Education seen as perspective development. *Studies in Philosophy and Education*, 20: 331-344. Retrieved from <http://link.springer.com/article/10.1023/A:1011851211125>
- Özden, D. M. (2019). Rousseau ve Russell'in çocuk eğitime ilişkin görüşleri üzerine karşılaştırmalı bir inceleme (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 585583)
- Panksepp, J. (2005). *Affective neuroscience: The foundations of human and animal emotions*. Oxford: Oxford University Press. Retrieved from https://books.google.com.tr/books/about/Affective_Neuroscience.html?id=qqcRGagyEuAC&redir_esc=y
- Patten, K. E. (2011). The Somatic Appraisal Model of Affect: Paradigm for Educational Neuroscience and Neuropedagogy. *Educational Neuroscience*, 86-96. doi:10.1002/9781444345827.ch13
- Patten, K. E & Campbell, S. R. (2011). *Educational neuroscience*. Chichester: Wiley-Blackwell. Retrieved from <https://www.wiley.com/en-in/Educational+Neuroscience:+Initiatives+and+Emerging+Issues-p-9781444345803>
- Pellis, S., & Pellis, V. (2010). *The playful brain: Venturing to the limits of neuroscience*. Richmond: Oneworld. Retrieved from https://www.amazon.com/Playful-Brain-Venturing-Limits-Neuroscience-ebook/dp/B00G3E7K6E/ref=tmm_kin_swatch_0?_encoding=UTF8&qid=&sr=
- Pellis, S. M., Pellis, V. C., Bell, H.C. (2010). The Function of Play in the Development of the Social Brain. *American Journal of Play*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/228076895_The_Function_of_Play_in_the_Development_of_the_Social_Brain
- Penagos-Corzo, J. C., Cosio van-Hasselt, M., Escobar, D., Vázquez-Roque, R. A., & Flores, G. (2022). Mirror neurons and empathy-related regions in psychopathy: Systematic review, meta-analysis, and a working model. *Social Neuroscience*, 17(5), 462–479. <https://doi.org/10.1080/17470919.2022.2128868>
- Pfaus, J. G., Kippin, T. E., Coria-Avila, G. A., Gelez, H., Afonso, V. M., Ismail, N., & Parada, M. (2012). Who, What, Where, When (and Maybe Even Why)? How the Experience of Sexual Reward Connects Sexual Desire, Preference, and Performance. *Archives of Sexual Behavior*, 41(1), 31-62. doi:10.1007/s10508-012-9935-5
- Pinkham, A. E., Hopfinger, J. B., Ruparel, K., & Penn, D. L. (2007). An Investigation of the Relationship Between Activation of a Social Cognitive Neural Network and Social Functioning. *Schizophrenia Bulletin*, 34(4), 688-697. doi:10.1093/schbul/sbn031
- Ploughman, M. (2008). Exercise is brain food: The effects of physical activity on cognitive function. *Developmental Neurorehabilitation*, 11(3), 236-240. doi:10.1080/17518420801997007
- Ploughman, M., Attwood, Z., White, N., Doré, J. J., & Corbett, D. (2007). Endurance exercise facilitates relearning of forelimb motor skill after focal ischemia. *European Journal of Neuroscience*, 25(11), 3453-3460. doi:10.1111/j.1460-9568.2007.05591.x
- Raskin, S. A. (1997). The relationship between sexual abuse and mild traumatic brain injury. *Brain Injury*, 11(8), 587-604. doi:10.1080/026990597123287

- Reid, V. M., Csibra, G., Belsky, J., & Johnson, M. H. (2007). Neural correlates of the perception of goal-directed action in infants. *Acta Psychologica*, *124*(1), 129-138. doi:10.1016/j.actpsy.2006.09.010
- Ross, H. E., & Young, L. J. (2009). Oxytocin and the neural mechanisms regulating social cognition and affiliative behavior. *Frontiers in Neuroendocrinology*, *30*(4), 534-547. doi:10.1016/j.yfne.2009.05.004
- Ryan, R. M., Kuhl, J., & Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: An organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and Psychopathology*, *9*(4), 701-728. doi:10.1017/s0954579497001405
- Russell, B. (1999). *Eğitim Üzerine*. İstanbul: Say Yayınları
- Russell, B. (2010). *Education and The Social Order*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Russell, B. (2017). *Eğitim ve Toplum Düzeni*. İstanbul: bgst Yayınları
- Sala, S. D., & Anderson, M. (2012). *Neuroscience in Education: The good, the bad, and the ugly*. Oxford University Press. Retrieved from: <https://oxford.universitypressscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780199600496.001.0001/acprof-9780199600496>
- Sale, E., Bellamy, N., Springer, J. F., & Wang, M. Q. (2008). Quality of Provider-Participant Relationships and Enhancement of Adolescent Social Skills. *The Journal of Primary Prevention*, *29*(3), 263-278. doi:10.1007/s10935-008-0138-8
- Sanfey, A. G. (2007). Social Decision-Making: Insights from Game Theory and Neuroscience. *Science*, *318*(5850), 598-602. doi:10.1126/science.1142996
- Schultz, W. (2016). Dopamine reward prediction error coding. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, *18*(1); 23-32. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/302578615_Dopamine_reward_prediction_error_coding
- Shohamy, D., & Adcock, R. A. (2010). Dopamine and adaptive memory. *Trends in Cognitive Sciences*, *14*(10), 464-472. doi:10.1016/j.tics.2010.08.002
- Silver, M. J., McAllister, T. W. & Yudofsky, S.C. (2005). *Textbook of Traumatic Brain Injury* [Adobe Digital Editions version]. Retrieved from <http://www.amazon.com/Textbook-Traumatic-Injury-Jonathan-Silver/dp/1585621056>
- Spinka, M., Newberry, R. C., & Bekoff, M. (2001). Mammalian Play: Training for the Unexpected. *The Quarterly Review of Biology*, *76*(2), 141-168. doi:10.1086/393866
- St-Onge, C., Martineau, B., Harvey, A., Bergeron, L., Mamede, S., & Rikers, R. (2013). From See One Do One, to See a Good One Do a Better One: Learning Physical Examination Skills Through Peer Observation. *Teaching and Learning in Medicine*, *25*(3), 195-200. doi:10.1080/10401334.2013.797342
- Suchy, Y., Holmes, L. G., Strassberg, D. S., Gillespie, A. A., Nilssen, A. R., Niermeyer, M. A., & Huntbach, B. A. (2018). The Impacts of Sexual Arousal and Its Suppression on Executive Functioning. *The Journal of Sex Research*, *56*(1), 114-126. doi:10.1080/00224499.2018.1462885
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, *28*(5), 675-735. doi:10.1017/s0140525x05000129
- Varrier, R. S., & Finn, E. S. (2022). Seeing social: A neural signature for conscious perception of social interactions. *The Journal of Neuroscience*, *42*(49), 9211-9226. <https://doi.org/10.1523/jneurosci.0859-22.2022>
- Walliman, N. (2011). *Research methods: The basics*. Abingdon, Oxon: Routledge, an imprint of the Taylor & Francis Group. Retrieved from https://books.google.com.tr/books/about/Research_Methods.html?id=6iXKQgAACAAJ&redir_esc=y
- Weinstein, A. M. (2023). Reward, motivation and brain imaging in human healthy participants – A narrative review. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, *17*. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2023.1123733>
- Weuve, J., Kang, J., & Manson, J. (2004). Physical activity, including walking, and cognitive function in older women. *ACC Current Journal Review*, *13*(12), 14. doi:10.1016/j.accreview.2004.11.068

- Woodhouse, H. R. (1980). The Concept of individual in Bertrand Russell's educational thought (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 303096034)
- Xie, Z., Chen, F., Li, W. A., Geng, X., Li, C., Meng, X., Feng, Y., Liu, W., & Yu, F. (2017). A review of sleep disorders and Melatonin. *Neurological Research, 39*(6), 559–565. <https://doi.org/10.1080/01616412.2017.1315864>
- Yaffe, K., Barnes, D., Nevitt, M., Lui, L., & Covinsky, K. (2001). A Prospective Study of Physical Activity and Cognitive Decline in Elderly Women. *Archives of Internal Medicine, 161*(14), 1703. doi:10.1001/archinte.161.14.1703



Diyalojik Benlik Teorisi ve Öğretmen Kimliği: Sistemik Derleme Çalışması*

Selen Beyazbal¹, Çavuş Şahin²

¹ Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Fakültesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye,
selenbeyazbal@comu.edu.tr

² Temel Eğitim Bölümü, Eğitim Fakültesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye,
csahin25240@yahoo.com

Sorumlu Yazar: Selen Beyazbal

Makale Türü: Derleme Makalesi

Kaynak Gösterimi: Beyazbal, S., & Şahin, Ç. (2023). Diyalojik benlik teorisi ve öğretmen kimliği: Sistemik derleme çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(1), 140-156. doi: 10.17244/eku.1297911

Etik Not: Araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Derleme çalışması olduğu için veri toplama süreci içermemektedir.

* Bu çalışma, "Öğretmen Kimliği Gelişiminde Diyalojik Benlik Gelişimi: Müzakereci Program Geliştirme Çalışması" isimli tezden üretilmiştir. Bu çalışma 7. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Dialogical Self Theory and Teacher identity: A Systematic Review*

Selen Beyazbal¹, Cavus Sahin²

¹ Department of Educational Sciences, Faculty of Education, Çanakkale Onsekiz Mart University, Canakkale, Turkey,
selenbeyazbal@comu.edu.tr

² Department of Primary Education, Faculty of Education, Çanakkale Onsekiz Mart University, Canakkale, Turkey,
csahin25240@yahoo.com

Corresponding Author: Selen Beyazbal

Article Type: Review Article

To Cite This Article: Beyazbal, S., & Şahin, Ç. (2023). Diyalojik benlik teorisi ve öğretmen kimliği: Sistemik derleme çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(1), 140-156. doi: 10.17244/eku.1297911

Ethical Note: Research and publication ethics were followed. As the review article, this study does not include any data collection process.

* The study was created from the thesis "Teacher Identity Development Based on Dialogical Self Theory: Deliberative Curriculum Development". The research was presented at the 7th International Congress of Eurasian Social Sciences.



Diyalojik Benlik Teorisi ve Öğretmen Kimliği: Sistematik Derleme Çalışması*

Selen Beyazbal¹, Çavuş Şahin²

¹ Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Fakültesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye, selenbeyazbal@comu.edu.tr, ORCID: [0000-0002-0454-2160](https://orcid.org/0000-0002-0454-2160)

² Temel Eğitim Bölümü, Eğitim Fakültesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye, csahin25240@yahoo.com, ORCID: [0000-0002-4250-9898](https://orcid.org/0000-0002-4250-9898)

Öz

Öğretmen eğitiminden başlayarak, öğretmen kimliğinin mesleki gelişimde önemli bir yeri bulunmaktadır. Çalışmalarda, sıklıkla öğretmen kimliği gelişimi ve öğretmen benlik algısı üzerine çalışılmış olsa da öğretmen kimliğinde benlik gelişimine ve Diyalojik Benlik Teorisi konusunda çalışmalar sınırlıdır. Öğretmen benlik gelişimi için fırsatlar sunan Diyalojik Benlik Teorisi, öğretmenin benliğindeki değişimden başlayarak, kimlik gelişimi için önemli katkılar sunmaktadır. Alanyazında Diyalojik Benlik Teorisi ve öğretmen kimliğine ait az çalışma bulunmasından dolayı, yürütülen ampirik çalışmalarının yönelimlerin bilinmesinin hem Diyalojik Benlik hem de öğretmen kimliği çalışmaları için katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada, Diyalojik Benlik Teorisi ve öğretmen kimliği üzerine yapılan çalışmaların araştırma yönelimleri, sonuç ve önerilerinin sistematik derleme yapılması amaçlanmıştır. Bu çalışma doğrultusunda belirlenen dahil etme ve dışlama ölçütlerine göre 19 makale ve 1 tez belirlenmiştir. Çalışmaların yönelimleri için "Araştırma Yönelim Formu" ve sonuçlar-öneriler için "Sonuç ve Öneri inceleme Formu" kullanılarak tarama yapılmıştır. Verilerin analizinde betimsel içerik analizi kullanılarak araştırmanın yönelimleri ve 8 tema altında toplanan sonuç ve önerileri raporlaştırılmıştır. Araştırmaların yönelimlerinde, yayımlanan çalışmaların ağırlıklı olarak 2021 yılına ait olduğu görülmüştür. Yayımlanan çalışmaların yönetsel eğilimi olarak ise nitel araştırma yöntemlerinin tercih edildiği görülmüştür. Çalışmaların sonuçlarının ve önerilerinin Diyalojik Benlik Teorisi, kimlik, iç benlik, dış benlik, pozisyonların çoğaltılması, öğretmen eğitimi ve stratejiler temalarına odaklandığı görülmüştür.

Makale Bilgisi

Anahtar Kelimeler:

Öğretmen kimliği, benlik ve kimlik, profesyonel gelişim, diyalojik benlik teorisi

Makale Geçmişi:

Geliş: 17 Mayıs 2023
Düzeltilme: 28 Haziran 2023
Kabul: 30 Haziran 2023

Makale Türü: Derleme Makalesi

Dialogical Self Theory and Teacher identity: A Systematic Review

Abstract

Teacher identity has an important place in professional development, especially in teacher education. Although the researches have often focused on teacher identity development and teacher self-perception, there are very limited studies on self-development in teacher identity and Dialogical Self Theory. Dialogical Self Theory, which offers opportunities for teacher self-development, makes important contributions to identity development, starting with the change in the teacher's self. Since there are few studies on Dialogical Self Theory and teacher identity in the literature, it is thought that knowing the trends of empirical studies will contribute to both Dialogical Self Theory and teacher identity researches. The aim of the paper is to present a systematic review of Dialogical Self Theory conducted on teacher identity. According to the inclusion and exclusion criteria determined in this study, 19 articles and 1 thesis were determined. The literature review was conducted using "Research Tendency Form" for the orientations of the studies. The "Conclusion and Suggestion Review Form" was also used for the results-recommendations. In the analysis of the data, descriptive content analysis was used and the tendencies of the studies and the results and suggestions gathered under 8 themes were reported. It was concluded that in the trends of the researches, the years of the studies are mainly in 2021 and qualitative research methods are preferred as the research method. Also, it was found out that the results and recommendations of the researches focus on the themes of Dialogical Self Theory, identity, internal self, external self, multiple I-position, teacher education and strategies.

Article Info

Keywords: Teacher identity, self and identity, professional development, dialogical self-theory

Article History:

Received: 17 May 2023
Revised: 28 June 2023
Accepted: 30 June 2023

Article Type: Review Article

İletişim/Contact: selenbeyazbal@comu.edu.tr

DOI: <https://doi.org/10.17244/eku.1297911>

* Bu çalışma, "Öğretmen Kimliği Gelişiminde Diyalojik Benlik Gelişimi: Müzakereci Program Geliştirme Çalışması" isimli tezden üretilmiştir. Bu çalışma 7. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur

Extended Summary

Introduction

Self and identity are interlocated issues. In professional development, teacher identity is a concept covering emotions, skills, and individual differences. In identity development, the self part of identity emphasizes the idiosyncratic features of the individuals. Therefore, in teacher identity development, self and identity development are important issues to carry out accordingly.

Materials and Methods

The aim of the paper is to present a systematic review of Dialogical Self Theory conducted on teacher identity. According to the inclusion and exclusion criteria determined in this study, 19 articles and 1 thesis were determined. The literature review was conducted using "Research Tendency Form" for the orientations of the studies and the "Conclusion and Suggestion Review Form" for the results-recommendations. In the analysis of the data, descriptive content analysis was used and the tendencies of the studies and the results and suggestions gathered under 8 themes were reported.

Results

In 2021, it is seen that there are more studies on the Dialogical Theory of Self and teacher identity. Totally, 1 thesis and 19 essays were carried out. The methodological designs of the studies are mainly seen as qualitative research. Prospective teachers are mostly seen in the study group and sampling. There are also teachers, researchers, university students, academicians and educational consultants in study group according to their frequency. Interviews are predominantly included in the measurement tools.

In the findings of conclusion and suggestions of the research, it was determined in 8 themes. These are Dialogical Self Theory, identity, dialogic environment, internal self, external self, multiple I-position, teacher education and strategies. In the results of the studies, it has been revealed that the Dialogical Self Theory helps to make sense of and conceptualize the concept of identity. In identity theme, it was revealed that there is a relationship between personal life stories and professional identities, based on the fact that identity development is individual and idiosyncratic. In dialogic environment theme, the necessity of the dialogic learning environment to develop the teacher identity is emphasized the most. In internal self, it was stated that the teacher trainer, who has a supportive self position, provides an opportunity for the development of the internal self. Also, it was highlighted that strengthening the inner speech, which is the basis of the internal self development, will also provide an opportunity for changing/rechanging internal self positions. In external self theme, the interactions with the people in the external self contribute to developing their reflective feature in internal self. In multiple I-positions theme, it was stated that providing good interactions and emotional experiences in learning environment help individuals to choose/rechoose their I positions. In teacher education theme, it was stated that the new content and experiences of the curriculum on teacher identity in teacher education improve teacher identity. In strategies theme, it was emphasized that the design of emotional crises in the learning environment developed teacher identity.

Discussion

In the measurement tools of teacher identity and Dialogical Self Theory researches, it is found that mainly qualitative measurement tools were used. It can be said that the reason for these demographic trends is that the identity of the teacher which is formed by reflecting personal thoughts, ideologies and past experiences (Trent, 2011). Findings on the Dialogical Self Theory stated that it provides meaning for identity and offers a new opportunity for identity-self development. In addition, it was stated that teacher trainers are also important for the development of the self of teacher identity. Dialogical Self Theory highlighted the self to be excluded and internalized on psychological grounds in the existing culture (Hermans & Gieser, 2012). Also, the most emphasized in the dialogic environment theme is that the dialogic environment is necessary for teacher identity. The interactive environment is frequently emphasized in teacher identity studies and definitions (Friesen & Besley, 2013; Reio, 2005; Sachs, 2005). The internal and external dialogues offered by the Dialogical Self Theory give results on how they can be used for teacher identity. In particular, it is emphasized that in the internal self theme the meta position and supporter position should be used. While the meta-position provides the opportunity to evaluate and observe actions from the upper position to their current position (Hermans & Hermans-Konopka, 2010), the supportive position emphasizes the structure that enables positions to be directed by a person or group (Hermans, 2013; Meijers & Hermans, 2018). The supportive position can be teacher trainer or peer in learning environment for teacher identity development.

Conclusion and Suggestions

- It was found that the Dialogical Self Theory of and teacher identity researches was designed as qualitative research method. Also, quantitative research on Dialogic Self Theory and teacher identity has been found to be limited.
- In the conclusion and suggestions of the researches examined, it is seen that the themes of Dialogical Self Theory, identity, dialogic environment, internal self, multiple I-position, teacher education and strategies are mentioned.
- According to the the analysis of conclusion and suggestion of the researches, it is suggested to carry out teacher identity studies based on the Dialogical Self Theory. In teacher education, it is also suggested to conduct studies on strategies and experiences for the development of teacher identity based on the Dialogical Self Theory.
- In addition, there is a need for studies on the conceptualization of teacher identity based on the Dialogical Self Theory and the investigation of the self-identity relationship.

Giriş

Eğitim ve öğretim sürecinin zaman içerisinde değişikliğe uğramasıyla, öğretim sürecinin önemli paydaşlarından olan öğretmen mesleğinin, öğretmen eğitiminden başlayarak mesleki gelişim alanında odaklanılan hedef grup haline geldiği görülmektedir. Dolayısıyla eğitim çalışmalarının ve öğretim sürecinin aktif olarak geçtiği sınıf ortamında öğretmen gelişimine ve değişimine ihtiyaç duyulması kaçınılmaz olmaktadır. Öğretmen kimliğinin sürekli değişen, gelişen ve dönüşen yapısında; öğretmenin hem kişisel hem de mesleki özellikleri yer almaktadır. Bu özelliklerin kişiden kişiye değişmesi ve kavramsallaştırılmasının zor olması göz önüne alındığında öğretmen kimliğinde, öğretmen kimliğine etki eden 21. yy becerileri (Çengelci, 2021; Eğmir & Erdem, 2021) ve öğretmenlik kimlik algısı (Genç vd., 2021; Hızarcıoğlu & Güney, 2022; Yolcu & Kınır, 2021) bu doğrultuda tartışılan konular haline gelmektedir.

Öğretmen kimliğiyle ilgili ilk sorgulamada öğretmen kimliği tanımındaki farklılıklara odaklanılması gerekmektedir. Öğretmen kimliği ile ilgili yapılan tanımlamaların çok çeşitli olmasının temel sebebi odaklanılan bağlamdan kaynaklanmaktadır. Öğretmen kimliği tanımlarındaki değişiklikler, öğretmen kimliğindeki özellikleri etkilemektedir. Bu odak noktaları; konu uzmanlığı ve okul iletişimi (Dede-Gülbağcı & Akkoç, 2016; Duru, 2006; Reio, 2005; Sachs, 2005; Waller, 1965), teknik ve işlevsel öğretmen rolü (Mayer, 1999), duyuşsal özellikler (Rodgers & Scott, 2008; Zembylas, 2003) ve kişisel ve mesleki öğretmen kimliğinin birlikteliği (Trent, 2011) gibi konulardır. Bu farklı kavramsallaştırmalar öğretmenin mesleki kimliğinin beklenen özelliklerini doğrudan etkilemektedir.

Öğretmen kimliği, sadece eğitim bilimleri alanın konusu olarak değil aynı zamanda psikoloji biliminin konusu olarak da yer almaktadır (Reeves, 2018). Kimlik, mesleki kimlik ve öğretmen kimliği, psikoloji ve eğitim bilimleri çalışmalarında olgunun doğasının çok değişkenli yapısını (Çelik vd., 2021; Eğmir ve Çelik, 2019; Huang vd., 2021) ve kişisel deneyime/bireye odaklanılması gereken bir süreci vurgulamaktadır.

Psikoloji alanında Super (1963) mesleki gelişim sürecinin benlik üzerinden başladığını ifade etmektedir. Benzer olarak, öğretmen kimliğiyle ilgili çalışmalarda kimlik-benlik ve pozisyonlar gibi kavramlar üzerinde odaklanıldığı görülmektedir. (Alsup, 2005; Beauchamp & Thomas, 2009; Freese, 2006; Sachs, 2005). Kimlik bireyin özelliklerini vurgularken, benlik ise bireyin kendini nasıl tanımladığı yapıyı açıklamaktadır. Benlikte yer alan ben pozisyonları; bireyin kimliğinde olduğunu düşündüğü özelliklerini ben diliyle ifade etmesi anlamı taşımaktadır. Ben pozisyonları diye ifade edilen özelliklerin farklılığı kimliğin çeşitli özelliklerinden ve kişiden kişiye değişmesinden kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda, kimlik ve benlik üzerine yapılan tanımlar ve kavramsallaştırmalarda bireylere odaklanılan, farklılıkları, kişisellikleri ve deneyimleri içeren sürece vurgu yapılmaktadır. Aşkın (2007) kimliği, bireysel farklılıkları ortaya koyan özellikler olarak tanımlanması gerektiğini belirtmektedir.

Klinik psikoloji alanında Hermans (2001) diyalojik benlik kavramını benlik-kimlik bağlamında ele alarak; benliğin kişisel ve kültürel pozisyonlaşmasına yönelik teorisini savunmaktadır. Kimlik tanımında etkileşimli ve bireysel bir yapıya vurgu yapan teori, bireylerin benlik gelişimlerine odaklanarak kimlik gelişimini sağlamaya yönelik fırsatlar sağlamaktadır. Hermans (2013) diyalojik benliğin öğretmen kimliğinde ve eğitim sürecinde kuralcı bir yapıdan çok, keşfetmeye yönelik bir süreç sunduğunu vurgulamaktadır. Türkçe alan yazında öğretmen kimliğinde benlik saygısı üzerine odaklanan çalışmaların olmasına rağmen (Aslan, & Köksal-Akyol, 2006; Demir, Gürsoy & Ada2011; Efiltili & Çıkılı,2017; Körükçü & Oğuz, 2011; Kutlu & Soğukpınar, 2015), öğretmen benliğini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla öğretmen kimliği için benlik boyutuna odaklanan çalışmalara ihtiyaç duyulmasının yanı sıra, Diyalojik Benlik Teorisi öğretmen kimliği alanında da benlik yapısını incelemek gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda uluslararası alan yazında Diyalojik Benlik Teorisi ve öğretmen kimliği çalışmalarının incelenmesi öğretmen kimliği gelişimi için önemli görülmektedir.

Diyalojik Benlik Teorisi

Diyalojik Benlik Teorisi, bireylerdeki benlik ve toplumun diyalojik yapısını birleştirerek benlik gelişimini açıklamaya çalışmaktadır (Meijers & Hermans, 2018). Gelişim sürecini açıklarken iç benlik ve dış benlik olarak oluşturulan teori, iç benlik boyutunda bireyin benlik yapısını incelerken, dış benlik boyutunda ise diyalojik yapıyı ele almaktadır. Benliğin gelişimini kültürel ve psikolojik zemine dayandıran teori, ben pozisyonlarının ve bu pozisyonların çoğaltılmasının benliğin konumlanmasına yardımcı olduğunu belirtmektedir (Hermans & Hermans-Konopka, 2010). Bireyin ben konumlandırmaları benlikteki çeşitliliğe vurgu yapmaktadır.

Kimlikte yer alan ve kişinin kim olduğunu açıklayan özelliklerin, öncesinde birey tarafından düşünülerek sosyal olarak pozisyonlaşması benliğin pozisyonlarını tanımlamasını sağlamaktadır. Birey zamanla ve değişen şartlarla birlikte içsel olarak pozisyonlandığı süreçlerde benliğini yeniden şekillendirmektedir (Hermans, 2013). Kimlik tanımlamasında, kişisel yapıların var olmasının sebebi, bireyin benlik olarak farklı pozisyonlarda yer almasından kaynaklanmaktadır.

Diyalojik benlik teorisine dayalı benlik gelişimi temelinde, bireyler kendilerini hem içsel olarak hem de sosyo-kültürel ortamda etkileşimli olarak pozisyonlarını değiştirebilirler veya yeniden yapılandırabilmektedir. Hermans (2013) diyalojik benliğin oluşmasını, “bireylerin kendileri yakın hissettiği kişileri anladıklarını aynı zamanda farklı oldukları

insanların özellikleriyle etkileşerek benlik gelişimlerini farklılaştırdıklarını ya da aynı noktaya getirdikleri süreci” ifade etmektedir (s.10). Diyalojik benlik ile ifade edilen farklılık hem ben pozisyonlandırılmasını ifade etmekte hem de diğer insanları da benliğin parçası olarak görmektedir. Bu sebeple, Diyalojik benlik en temelinde içsel pozisyon ve dışsal pozisyonların incelemesiyle ortaya konulabilmektedir.

Öğretmen kimliği gelişiminde, Diyalojik Benlik Teorisi’ne dayalı benlik gelişimi konusu alan yazında hem bireyleri tanımlamaya olanak sağlamakta hem de kimlik gelişiminin sürekliliğini sağlamaya odaklanmaktadır. Diyalojik yapının, kişisel özellikleri ve duyguları düzenleyerek benliği açıklamasıyla beraber; ben pozisyonlarını da etkilediği görülmektedir (Hermans & Hermans-Konopka, 2010). Benzer olarak, Freeman (1993) öğretmen kimliğinin bireylerin deneyimlerini düşünerek ve tekrar düşünerek yeniden kavramsallaştırılmasına ve inşa edilmesine ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Bu çerçevede Diyalojik Benlik Teorisinin, öğretmen kimliğini tanımlamak ve gelişimine yardımcı olmak için yeni fırsatlar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada Diyalojik Benlik Teorisi ve öğretmen kimliği ile ilgili yapılan araştırmaların yönelimleri, sonuçları ve önerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yayınlanan araştırma raporlarında(makale/tez);

1. Araştırmaların Yönelimleri

- a) Araştırma raporlarının (makale/tez) yayımlanma yılları
- b) Yöntem Tercihleri
- c) Örneklem/Çalışma Grubu
- d) Kullanılan Ölçme Araçlarının yönelimlerinin neler olduğu

2.Sonuçların ve önerilerin neler olduğunu incelemeye odaklanılmıştır.

Yöntem

Bu çalışma, Diyalojik Benlik Teorisi, kimlik ve eğitim alanındaki çalışmaların sonuçlarını belirlemek amacıyla yapılan bir sistematik derleme çalışmasıdır. Sistematik derleme, önceki çalışmaları özetlemek, hipotezleri test etmek, teorileri genişletmek veya bir çalışma grubunu eleştirmek için kullanılabilir (Xiao & Watson, 2019). Çalışma grubunu belirlemek için gerçekleştirilen alan yazın taramasında herhangi bir zaman sınırlaması yapılmamış, tarama tüm zamanlar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Alanyazın taramasında herhangi bir zaman aralığı belirtilmemiştir. Araştırmalar Proquest, Proquest Dissertation & Thesis ve Google Scholar veri tabanlarından alan yazın taraması yapılarak incelenmiştir. Literatür taraması için “diyaloji ve eğitici kimliği” / “dialogy and instructor profession identity, “diyaloji ve öğretmen kimliği” / “dialogy and teacher identity”, “diyaloji ve kimlik” / “dialogy and identity”, “Diyalojik Benlik teorisi ve kimlik”/ “Dialogical Self Theory and Identity”, “Diyalojik Benlik Teorisi ve eğitim”/ “Dialogical Self Theory and Education” anahtar sözcükleri kullanılmıştır. Literatürdeki araştırmalar İngilizce ve Türkçe dili olarak yapılmıştır. Araştırmalarda Türkçe yayımlanmış rapora (makale/tez) ulaşılamamıştır.

Çalışmaya dahil etme kriterleri, Diyalojik Benlik Teorisi ve öğretmen kimliği üzerine yapılmıştır. Bu araştırmaların belirlenmesi, amaçlı örnekleme türlerinden olan ölçüt örnekleme ile gerçekleştirilmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırmacı tarafından belirlenen ölçüte göre durumların belirlenmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmalarda aranan ölçüt, araştırmaların Diyalojik Benlik Teorisi ve öğretmen kimliği ilgili yapılan araştırmalar olarak belirlenmesidir. Araştırmalarda diyaloji, eğitim, kimlik ve mesleki kimlik konuları da dahil edilmiştir. Ulaşılan araştırmalardan müdahale ve ampirik olanları seçilmiştir. Bu çalışma kapsamında 19 makaleye ve 1 teze karar verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Çalışmada, Diyalojik Benlik Teorisi ve öğretmen kimliği üzerine yapılan araştırma makalelerine ve tez çalışmalarına odaklanılmıştır. Çalışmalara Proquest, Proquest Dissertation & Thesis ve Google Scholar arşivinden ulaşılmıştır. Konu kapsamında 1 tez ve 19 makale olmak üzere toplam 20 tane araştırma bulunmuştur. Araştırmaların demografik eğilimleri “Araştırma Yönelim İnceleme Formu” hazırlanarak kayıt altına alınmıştır. Araştırma inceleme formunda kodlar, yayın yılları, yöntem seçimi, örnekleme/çalışma grubu ve ölçme araçları olarak kategorize edilmiştir. Ayrıca sonuçlar ve öneriler için ise “Sonuç ve Öneri İnceleme Formu” hazırlanmıştır. Bu formda, sonuçların ve önerilerin ayrı kategorisi yapılmıştır. Araştırmaların yöntem, örneklem, ölçme aracı bilgileri, sonuçları ve önerileri araştırmaların belirttiği şekilde verilmiştir. Belirtilmeyen metodolojik bilgilerin sadece türü incelenerek belirtilmediği ifade edilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler için betimsel içerik analiziyle tekniği kullanılmıştır. Betimsel içerik analizi, birbirinden bağımsız yapılan çalışmaların incelenerek eğilimlerini belirlemek için kullanılmaktadır (Ültay, Akyurt & Ültay, 2021). İçerik analiz türünden olan betimsel içerik analizi hem nicel hem de nitel verilerin ortak olarak analiz edildiği yapıyı

ortaya çıkarmak için kullanılmaktadır (Dinçer, 2018). Literatürdeki araştırmaların yönelimleri ve sonuç-önerileri için betimsel içerik analizi kullanılması tercih edilmiştir.

Nitel olan bu araştırmada inandırıcılığı ve teyit edilebilirliği sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların belirlenmesinde ve veri toplama araçların geliştirilmesine uzman görüşüne başvurulmuştur. Buna ek olarak, yansızlığı sağlamak için değerlendirme kriterleri önceden iki araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Verilerin analizinde kodların uygunluğu için araştırmacı çeşitlenmesi de yapılmıştır. Başka bir araştırmacı tarafından kodların uygun olup olmadığı kontrol edilmiştir. Aktarılabilirliği sağlamak için ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme ek olarak ise dahil etme ve dışlama kriterleri ayrıntılı olarak belirlenmiştir.

Nitel olan bu araştırmada geçerlilik ve güvenilirliği arttırmak için kullanılan bu yöntemler dışında birkaç sınırlılıkta yer almaktadır. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların yönetsel ifadeleri yazarların belirttiği şekilde kullanılmıştır. Yöntem olarak belirtmeyenler için belirtilmemiş (nicel) veya belirtilmemiş (nitel) olarak dahil edilmiştir. Benzer olarak, sonuçlar ve öneriler yazar tarafından belirtildiği şekilde kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, çalışmaların yönetsel bilgilerine, katılımcılara, ölçme araçlarına, sonuçlarına ve önerilere yönelik bulgulara yer verilmiştir. Tablo 1’de çalışmaların yönelimleri yer almaktadır. Tablo 2-9’da ise sonuçların ve önerilerin bulguları yer almaktadır.

Çalışmaların Yılları, Yöntem Seçimleri, Katılımcıları ve Ölçme Araçlarına İlişkin Bulgular

Tablo 1. Çalışmaların Yılları, Yöntem Seçimleri, Katılımcıları ve Ölçme Araçlarına İlişkin Bulgular

Çalışma Kodu	Yılı	Yöntem	Katılımcılar	Ölçme Araçları
M1	2016	Tek Denekli Nitel Bir Araştırma	Üniversite Öğretmen/Araştırmacı	Öğrenme günlükleri
M2	2017	Nitel Boylamsal Bir Çalışma	Öğretmen Adayı	Görüşme Formları
T1	2018	Durum Çalışması	Öğretmen Adayı	Görüşme Formları
M3	2020	Durum Çalışması	Öğretmen	Öz rapor, kart çıkarma ve görüşme formları
M4	2021	Durum Çalışması	Öğretmen	Görüşme formları
M5	2021	Boylamsal Durum Çalışması	Eğitim Danışmanı	Haritalama, yarı yapılandırılmış görüşme formları, grafiklendirme, odak grup görüşme formları
M6	2021	Durum Çalışması	Üniversite Öğrencileri	Anket, ölçekler
M7	2021	Belirtilmemiş (Nitel Bir Araştırma)	Öğretmen Adayı	Yarı yapılandırılmış görüşme formları
M8	2021	Karma Araştırma	Öğretmen Adayı	Gözlem, video kaydı ve görüşme formları
M9	2021	Belirtilmemiş (Nitel Bir Araştırma)	Acemi Öğretmen	Müdahale, gözlem formları
M10	2021	Belirtilmemiş (Nitel Bir Araştırma)	Öğrenci, Öğretmen, Okul Elamanı, Öğretmen Adayı	Gözlem, günlük tutma ve görüşme, odak grup görüşme formları
M11	2021	Durum Çalışması	Öğretmen Adayı	Görüşme formu, gözlem formu, informal tartışma notları,
M12	2021	Belirtilmemiş (Nitel Bir Araştırma)	Araştırmacının Kendisi	Memo(kısa notlar), yansıtma yazıları
M13	2021	Durum Çalışması	Öğretmen	Öz rapor, kart çıkarma teknikleri için raporlar ve görüşme formları
M14	2021	Durum Çalışması	Öğretmen Adayı	Yarı yapılandırılmış görüşme formları
M15	2021	Durum Çalışması	Üniversite Öğrencileri	Sınıf içi diyalogların incelenmesi için notlar, yazılı cevaplar, kişisel yansıtma raporları
M16	2021	Otoetnografi	Araştırmacının Kendisi	Odak grup görüşmesi formları ve emails cevapları
M17	2021	Otobiyografi	Akademisyen	Doktora süresince devam eden konuşma
M18	2021	Anlatı Araştırması	Öğretmen Adayı	Yarı yapılandırılmış görüşme formu
M19	2022	Tek Denekli Boylamsal Durum Çalışması	Öğretmen Adayı	Yansıtıcı yazmalar

Tablo 1 incelendiğinde 2021 yılında Diyalojik Benlik Teorisi ve öğretmen kimliği üzerine yapılan çalışmaların daha fazla olduğu görülmektedir. Bulguların sadece bir tanesinde tez çalışmasına odaklanılmış olup diğer çalışmaların makale olduğu görülmektedir. Çalışmaların metodolojik tasarımları ise ağırlıklı olarak nitel araştırma olarak görülmektedir. Çalışmaların desenlerinde ise çoğunlukla durum çalışması yer almaktadır. Buna ek olarak, boylamsal, otobiyografi, otoetnografi, anlatı araştırması, karma araştırma ve deseni belirtilmemiş olan nitel çalışmalar saptanmıştır. Çalışma grubu ve örneklem seçeneklerinde ise ağırlıklı olarak öğretmen adayları görülmektedir. Bunun dışında sıklık

düzeylelerine göre öğretmen, araştırmacı, üniversite öğrencileri, akademisyen ve eğitim danışmanı olarak seçimler de mevcuttur.

Ölçme araçlarında ise görüşmeler ağırlıklı olarak yer almaktadır. Sıklık düzeyine göre nitel ölçme araçlarından gözlem ve yansıtma çalışmalarının da yapıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra anket, ölçek, video kaydı, kart çıkarma, haritalama, müdahale ve informal konuşmalarında kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmaların Sonuçlarına ve Önerilerine İlişkin Bulgular

Çalışmaların sonuçları incelendiğinde 8 tane tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar, Diyalojik Benlik Teorisi, Kimlik, Diyalojik Ortam, İç Benlik, Dış Benlik, Pozisyonların Çoğaltılması, Öğretmen Eğitimi ve Stratejiler olarak belirlenmiştir.

Diyalojik Benlik Teorisi

Tablo 2. Diyalojik Benlik Teorisi Teması

Sonuçların Kodları	Frekans	Önerilerin Kodları	Frekans
Kimlik için anlamlandırma sağladığı M2, M13, M15	3	Benlik ve Kimlik Gelişimini anlamada fırsat sağlaması M12, M19	2
Ben Pozisyonları kıyaslamak için fırsat M13	1	Öğretmen Eğiticilerinin Benliklerini/Kimliklerinin Gelişimine Katkı Sağlaması M12, M19	2
Ben pozisyonlarını belirleme M16	1		

Araştırmaların sonuçlarında 3 tane koddan oluşan Diyalojik Benlik Teorisi temasının ortaya çıktığı görülmektedir. Çalışmaların sonuçlarında Diyalojik Benlik Teorisi'nin kimlik kavramının anlamlandırılmasına ve kavramsallaştırılmasına yardımcı olduğu ortaya konmuştur. Bunun dışında, kimlikte yer alan benlik kavramının pozisyonların belirlenebilmesine ve ben pozisyonlarını kıyaslamak için fırsat yarattığı ifade edilmiştir.

Araştırmaların önerilerinde ise öğretmen eğiticilerinin benliklerine ve kimlik gelişimlerine Diyalojik Benlik Teorisi'nin sunduğu fırsatlar kodlarının yer aldığı görülmektedir. Aynı zamanda, öğretmen adayları için ise benlik ve kimlik gelişimini anlamada fırsat sağlayacağı için öğretmen kimliği çalışmalarında uygulanması önerilmektedir.

Kimlik

Tablo 3. Kimlik Teması

Sonuçların Kodları	Frekans	Önerilerin Kodları	Frekans
Öğretmen Kimliğinin Kavramsallaştırılması Sorunu M2, M3, M7	3	Öğretmen Kimliğinin Kavramsallaştırılması/Anlamlandırılması/Tekrar düzenlenmesi M2, M3, M11	3
Öğretmen Kimliğinin Anlam Oluşturma Sorunu M3	1	Öğretmen Kimliği Çalışmalarının Arttırılması M2, M3	2
Öğretmen Kimliği ve aidiyetleri M3	1	Öğretmen Kimliği Farkındalığı Çalışmalarının Arttırılması M4	1
Sorgulayıcı Kimlik Geliştirme öğretmenin kimliğine etkisi M3	1	Deneysel Araştırmaların Arttırılması M2	1
Kişisel Hikâyeleriyle/özellikleriyle Hayat mesleki kimliklerin ilişkili olması M1, M5, M17, M19,	4	Öğretmen kimliği için ikilemlerin/gerilimlerin yapıldığı araştırmalar M2	1
Duyguların benlik gelişimini etkilediği M19	1	Öğretmen Kimliğinin içten dışa doğru gerçekleşmesi gerektiği M17	1
Kimlik Geliştirme Çalışmalarının öz yeterlilikle ilişkili olması M6	1		
Öğrenci ve öğretmen kimliği arasındaki boşluğun doldurulması gerekliliği M7	1		
Hedeflenen kimlik ve gerçek kimlik arasındaki fark M7	1		

Çalışmaların sonuçlarında 9 tane koddan oluşan Kimlik temasının ortaya çıktığı görülmektedir. Çalışmaların sonuçlarında, kimlik gelişiminin bireysel ve kişiye özgü olduğu olgusundan hareketle kişisel hayat hikâyelerinin ve mesleki kimlikleri arasında bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra öğretmen kimliğinin

kavramsallaştırmasıyla ilgili sorunla karşılaştığı belirtilmiştir. Bunun doğrultusunda da çalışmalarda anlam oluşturma sorunuyla karşılaştığı vurgulanmıştır.

Kimlikle ilgili sonuçlarda öğretmen kimliği ve mesleki aidiyet arasında ilişki olduğu ortaya konmuştur. Sorgulayıcı kimlik geliştirmenin de öğretmen kimliği ile arasında bir ilişki gözlemlendiği belirtilmiştir. Buna ek olarak, hedeflenen kimlik ve gerçek kimlik arasında fark olduğu çalışmaların sonucunda yer almaktadır. Öğretmen adaylarında öğrenci kimliği ve öğretmen kimliği arasında çatışmanın var olduğuna da değinilmiştir. Bunlara ek olarak, kimlik geliştirmeye yönelik uygulanan deneyimlerin öz yeterlilikle ilişki olduğu ortaya konmuştur. Teorinin sunduğuna paralel olarak da duyguların benlik gelişiminde etkili olduğu ifade edilmiştir.

Çalışmaların önerilerinde ise öğretmen kimliği kavramının kavramlaştırılmasına, anlamlandırılmasına ve tekrar düzenlenmesine ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu öneriye paralel olarak, öğretmen kimliği kavramların üzerine çalışmalarına ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir. Öğretmen adayları ve öğretmenler içinse bu kavramın farkındalığına yönelik çalışmaların yapılması tavsiye edilmektedir.

Kimlik kavramının kişiye özgü yapısı nedeniyle öğretmen kimliği için ikilemlerin/gerilimlerin yapıldığı çalışmalarda öğretmen kimliğinin nasıl değişiklik gösterdiğine göre araştırmalara ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. Buna ek olarak da deneysel araştırmalara da ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir. Öğretmen kimliğinin gelişimi ile ilgili ise önceliklerin önce bireysel daha sonra sosyal (içten dışa doğru) bir gelişimine yönelmesi gerektiği belirtilmektedir.

Diyalojik Ortam

Tablo 4. Diyalojik Ortam Teması

Sonuçların Kodları	Frekans	Önerilerin Kodları	Frekans
Bireysel Çaba M2	1	Sosyal Ortam Yaratma M2	1
Öğretmen Kimliği için gereklilik M2, M10, M14,	3	Diyalojik ve sosyo-kültürel koşulların yaratılması M1	1
Destekleyici Pozisyon olması M6	1	Diğer Düşüncelere Ulaşma M6	1
Diyalog ve Diyalojinin farkındalığının Arttırılması M10	1	Kimlikleri Eleştirecek ortam M11	1
İyi İletişim için Temel M10	1		
Kültürel, Bireysel ve Hassas noktalar için uygun ortam M10	1		
Kontrollerin diyalojik yapıyı bozması M14	1		
Kapsayıcılık için temel oluşturma M17	1		
Ben Pozisyonlarının Geçişliliğinin Sağlanması için Temel M19	1		

Çalışmaların sonuçlarında, 9 tane koddan oluşan diyalojik ortam temasının ortaya çıktığı görülmektedir. Çalışmaların sonuçlarında en çok diyalojik ortamın öğretmen kimliği geliştirmek için gerekliliğine vurgu yapılmaktadır. Bunun yanı sıra diyalojik ortam için karşılıklı bireysel çabanın gerekliliği ifade edilmiştir. Sonuçlar diyaloji ortamının kültürel, bireysel ve hassas konuların konuşulabilmesi için temel hazırladığını ve kapsayıcılık için de temel yapı olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanı sıra diyalojik ortamda hem öğretmen hem de öğrenci boyutunda destekleyici pozisyon sağladığı ifade edilmiştir. Buna paralel olarak, ben pozisyonları arasındaki geçişin sağlanması için diyalojik ortamın gerekli olduğu vurgulanmıştır. Sonuçlarda diyalojinin iyi bir iletişim yapısının temeli sağladığını fakat öğretmenlerin diyalog ve diyalojinin farkını bilmediklerini ifade etmişlerdir. Bu düşünceye paralel olarak iletişimi kontrol etmek için yapılan müdahalelerin diyalojik yapıyı kesintiye uğrattığı ifade edilmiştir.

Önerilerde ise öğretmen eğitiminde sosyal ortam yaratmanın öğretmen kimliği ve diyaloji çalışmaları için tavsiye edilmektedir. Benzer olarak öğretmen kimliği gelişimi için diyalojik ve sosyo-kültürel koşulların yaratılması tavsiye edilmektedir. Diğer düşüncelere ulaşmak ve kimlikleri eleştirecek bir ortam yaratmak için ise diyalojik ortamın sağlanması gerektiği önerilmektedir.

İç Benlik

Tablo 5: İç Benlik Teması

Sonuçların Kodları	Frekans	Önerilerin Kodları	Frekans
Ben pozisyonlarının arttırılması M2	1	Meta Pozisyon ve Destekleyici Pozisyonun kullanılması/Arttırılması M6, M7, M19	3
Destekleyici pozisyona sahip öğretmen eğitici M2	1	Ben Pozisyonların Ayrıntılı Araştırılması M1	1
İçsel Konuşmaların güçlendirilmesi M1	1	Gelecek ben pozisyonları hakkında konuşmak M6	1
Meta-pozisyonun değişimi açıklaması M19	1		
Dış benlik pozisyonunda kişilerle diyaloga girilmesi kolaylaşmıştır. M16	1		

Sonuçların analizinde 5 koddan oluşan İç benlik temasının ortaya çıktığı görülmektedir. Bu temada, kimlik gelişiminde ben pozisyonlarının artırılmasının benlik ve kimlik yapısını geliştirdiği ifade edilmiştir. Destekleyici pozisyona sahip öğretmen eğitimcisinin iç benlik yapısının gelişmesi için fırsat sağladığını ifade etmişlerdir. İç benlik gelişiminin temelinde yer alan içsel konuşmaların da güçlendirilmesinin iç benlik gelişimine fayda sağlayacağı ifade edilmiştir. İç benlik yapısındaki gelişimin ise dış benlik pozisyonunda yer alan kişilerle diyaloga girmesini kolaylaştırdığı ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra sonuçlarda, öğretmen adaylarında meta pozisyonun kullanılmasının iç benlik değişimlerini anlamaya yardımcı olduğu ifade edilmiştir.

Önerilerde (iç) benlik pozisyonunu geliştirmek için sınıf içi ortamlarda meta pozisyonun ve destekleyici pozisyonun kullanılmasını ve artırılmasını gerekliliğini vurgulamaktadır. Kimlik gelişiminin sürekli olmasından dolayı gelecek ben pozisyonları hakkında konuşmak da bireylerin benliklerine katkı sağlayacağı ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra ben pozisyonlarının ayrıntılı araştırılması da benlik gelişimini anlamak için önerilmektedir.

Dış Benlik

Tablo 6: Dış Benlik Teması

Sonuçların Kodları	Frekans	Önerilerin Kodları	Frekans
Eğitim Programları M6	1	Rol Model kullanma M6	1
Sınıf içi Etkileşim M15	1	Farklı ve zıt benliklerle karşılaşma M15	1
Gelecekteki davranışlara karar vermeye yardımcı olma M15	1		
Öz Yansıtma M15	1		

Çalışmaların sonuçlarında, dış benlik ile ilgili eğitim programlarının dış benliğin farkındalığını arttırmada önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Dış benlikte yer alan diğer kişilerle iletişimin programlar sayesinde geliştirildiği ifade edilmiştir. Dış benlik yapısında yer alan kişilerle sınıf içi etkileşimin artırıldığı zaman dış benlik farkındalığının arttığına dair sonuçlar belirtilmiştir. Bu iletişim yapısının gelecekteki davranışlara karar vermeye yardımcı olmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda dış benlik yapısının farkındalığı öz yansıtma yapmaya fırsat sağlamıştır.

Önerilerde ise öğretmen adaylarının dış benlik pozisyonunu anlamada ve kullanımının farkına varmada rol model kullanılması önerilmektedir. Aynı zamanda dış pozisyon kullanılması iç pozisyonu etkileyecek farklı ve zıt benlikleri görmede fırsat yaratacağı ifade edilmektedir.

Pozisyonların Çoğaltılması

Tablo 7. Pozisyonların Çoğaltılması Teması

Sonuçların Kodları	Frekanslar	Önerilerin Kodları	Frekans
Etkileşimli Ortam M5	1	Deneyimlerin ve farklı pozisyonların paylaşılması M10	1
Duyguya yönelik deneyimler M5	1		
Destekleyici pozisyonun kullanılması M6	1		
Öğretmen ve öğrenci kimliği arasındaki diyaloji M7	1		
Üretken Konuşmalar M11	1		
İyi İlişkilerin Yaratılması M14	1		
Kişisel Hikayelerin dahil edilmesi M17	1		

Çalışmaların sonucunda, Diyalojik Benlik Teorisi'nin kimlik gelişiminde savunduğu ben pozisyonların çoğaltılmasına dair vurgular yer almaktadır. Ben pozisyonların çoğaltılmasına dair yapının etkileşimli bir ortamdan geçtiği ifade edilmiştir. Benzer olarak, iyi ilişkilerin yaratıldığı öğrenme ortamı ve üretken konuşmaların yer aldığı yapı pozisyonların çoğaltılmasına katkı sağlamıştır.

Kimlik gelişiminde vurgulanan duyguların önemsenmesi noktasında ise duyguya yönelik deneyimlerin yer almasının da ben pozisyonlarını arttırmada etkili olduğu ifade edilmiştir. Kişisel hikayelerin kimlik gelişimini etkilediği paralelinde, pozisyonları çoğalttığı ifade edilmiştir. Ek olarak, destekleyici pozisyonun kullanılması da pozisyonları çoğalttığı ifade edilmiştir. Önerilerde ise deneyimlerin ve farklı pozisyonların paylaşılmasının pozisyonların çoğaltılması için tavsiye edilmektedir.

Öğretmen Eğitimi

Tablo 8. Öğretmen Eğitimi Teması

Sonuçların Kodları	Frekans	Önerilerin Kodları	Frekans
Eğiticilerin DesteğiM4	1	Öğretmen Eğitim Programlarının Düzenlenmesi M3, M6	2
Öğretmen kimliğine dair deneyimlerM4, M1, M6	3	Kimlik Çalışmalarının Yer alması M4	1
Dönüştürücü Kimlik Çalışması M5	1	Kişisel İnançların, deneyimlerin ve karşılaşılan kritik durumların incelendiği ortam T1, M2, M4, M8	4
Öğrenme içeriği ve pedagojik deneyimler M5	1	Hem bireysel hem grup çalışmalarına odaklanılması M5	1
Programların Yeni İçeriğiM6, M7	2	Öz yeterlilik ve kimlik anlamlandırılmasına odaklanma M6	1
Mentör/ Profesyonel İletişim M6, M14	2	Mentör Eğitiminin Düzenlenmesi M7,	1
Sadece Bilgi Aktarımına OdaklanılmasıM8	1	Üretici Konuşmaların Olduğu ortam M9	1
Kimlik Eleştirilerine Fırsat Yaratılması M11	1	Sorgulayıcı Öğretmen Kimliği Geliştirme M13	1
Sorgulayıcı Öğretmen Kimliği YaratılmasıM13	1		
Gerçek Süreçlerin Yer aldığı Öğrenme Ortamı M10, M17	2		

Araştırmaların sonuçlarından, 10 tane koddan öğretmen eğitimi teması belirlenmiştir. Öğretmen kimliğinin gelişimi ile ilgili öğretmen eğitimine yönelik vurgulara sıklıkla rastlanmıştır. Özellikle öğretmen eğitiminde öğretmen kimliğine dair deneyimlerin öğretmen kimliğine fırsat sağladığı ifade edilmiştir. Öğretmen eğitiminde vurgulanan bu deneyimlerin gerçek süreçlerin yer aldığı öğrenme ortamında geliştiği vurgulanmıştır. Öğretmen eğitiminde öğretmen kimliğine dair programların yeni içeriğinin öğretmen kimliğini geliştirdiği ifade edilmiştir. Öğretmen eğitiminde sorgulayıcı öğretmen kimliği geliştirmeye yönelik çalışmalar da öğretmen eğitiminde pedagojik dönüşümü sağladığı ifade edilmiştir. Ek olarak, öğretmen kimliğinin gelişmesi ile fakültedeki mentör/profesyonel desteğin ilişkili olduğu vurgulanmıştır.

Öğretmen eğitiminin kimlikle ilgili çalışmalarında sadece bilgi aktarımına odaklanıldığı bulunmuştur. Farklı bir çalışmadaki bulgu da kimlik eleştirilerine fırsat tanındığında öğretmen adaylarının kimliklerini geliştirebildiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen eğitiminde öğretmen kimliği çalışmalarında eğiticilerin desteğinin önemli olduğu görülmüştür.

Önerilerde ise öğretmen eğitimine yönelik olarak öğretim programlarının kimlik üzerine düzenlenmesi ve öğrenme ortamında kimlik çalışmalarına yer verilmesi önerilmektedir. Benzer olarak, öğretmen eğitiminde hem bireysel hem de grup çalışmalarına odaklanılması gerektiği vurgulanmaktadır. Bunun yanı sıra öğrenme ortamında kişisel inançların, deneyimlerin ve karşılaşılan kritik durumların yaratıldığı durumların ve öz yeterlilik-kimlik anlamlandırılmasına odaklanılması gerektiği tavsiye edilmektedir. Bu yapıda üretici konuşmaların olduğu ortamın sağlanması gerektiği de tavsiye edilmektedir. Öğretmen eğitiminde mentör eğitiminin düzenlenmesine ve sorgulayıcı öğretmen kimliği geliştirme çalışmalarına odaklanılması da tavsiye edilmektedir.

Stratejiler

Tablo 9.Stratejiler Teması

Sonuçların Kodları	Frekans	Önerilerin Kodları	Frekans
Duygusal Gerilimlerin Yaratılması T1	1	Yansıtma Çalışmaları M1, M4, M19	3
Krizlerin Yaratılması T1, M2, M8	3	Yeni Stratejilerin Geliştirilmesi M2, M8	2
Yansıtıcı Yazma M19	1	Öz Anlatılar M1	1
Okul-Video-Gözlem M19	1	Öğrenme Günlükleri M1, M19	2
Soru Sormaya Odaklanma M9	1	Çelişkili Durumların Yaratılması M19	1

Sorgulayıcı Öğretmen Kimliği Yaratma M13	1	Okul-video- Gözlem Uygulaması M8	1
Mentörler Yapılan Konuşmaların Kalitesinin Arttırılması M14	1	Empatik, yansıtıcı ve diyalojik öyküleme M18	1
Etkileşimli Ortam Yaratma M14	1	Duygulara Odaklanma T1	1
Empatik, yansıtıcı ve diyalojik yeniden öyküleme M18	1		
Meta Pozisyon ve Destekleyici Pozisyonun Kullanılması M19	1		

Araştırmanın sonuçlarında katılımcılar hem Diyalojik Benlik Teorisi'ne dayalı benlik gelişiminde hem de kimlik gelişiminde öğrenme ortamında krizlerin yaratılmasının öğretmen kimliğini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Benzer olarak kimlik gelişiminde etkili olan duygulara ait krizlerin yaratılması da pozisyonların artmasında fırsat sağlamıştır. Buna ek olarak, yansıtıcı yazma da iç benlik pozisyonların gelişmesine yardımcı olmuştur. Yansıtıcı yazmaya ek olarak, empatik, yansıtıcı ve diyalojik yeniden öykülemenin de benlik gelişiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Soru sormaya odaklanma da dış benlik gelişimine ek olarak kimlik gelişiminde farklı fikirleri almak için etkili olduğu ifade edilmiştir.

Öğretmen kimliğine yönelik stratejilerde de okul-video-gözlem ve mentörlerle yapılan konuşmaların kalitesinin arttırılması kimlik gelişiminde etkili olmuştur. Etkileşimli ortam ve öğretmen kimliği arasında da bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. Sorgulayıcı öğretmen kimliğinin gelişiminin de öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişimlerine katkı sağladığı ifade edilmiştir. Ben pozisyonundaki çatışmaların çözümü için ise meta-pozisyon ve destekleyici pozisyonun fırsat sağladığı görülmüştür.

Önerilerde ise öğretmen adaylarının öğrenme ortamında yansıtma çalışmalarına, öz anlatılara, öğrenme günlüklerine, çelişkili durumların yaratılmasına, empatik, yansıtıcı ve diyalojik öyküleme stratejilerinin kullanılması önerilmektedir. Buna ek olarak, duygulara odaklanmayı tavsiye etmektedirler. Öğrencilerin okul deneyimlerinde ise okul-video-gözlem stratejisinin kullanılması öğretmen kimliğini geliştirmeye yönelik tavsiye olarak sunulmuştur.

Tartışma

Diyalojik Benlik Teorisi ve kimlik çalışmaları incelendiğinde, metodolojik tasarımların durum çalışması ve nitel araştırmalara yönlendiğini söylenebilir. Örneklem ve çalışma grubu için ise öğretmen adayları ve öğretmenler üzerine odaklanıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların ölçme araçlarında ise ağırlıklı olarak nitel ölçme araçlarının kullanıldığı görülmektedir. Bu demografik eğilimlerin sebebi öğretmen kimliğinin kişisel düşünceler, ideolojiler ve geçmişten gelen tecrübelerini yansıtmasıyla oluşturulmasından (Trent, 2011) kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmen kimliğinin kişisel özelliklere ve deneyimlere dayanması kimlik yapısının bireysel bir yapıdan kaynaklandığı düşüncesini ortaya çıkarmaktadır. Bu düşünceye paralel olarak, öğretmen kimliğinin bireyler tarafından tanınması ve farkındalığını sunmaya ihtiyaç olması (Beauchamp & Thomas, 2009) da nitel araştırmalara yönelmenin sebebi olarak yorumlamak mümkündür. Aynı zamanda, Diyalojik Benlik Teorisi ve öğretmen kimliği çalışılmalarının nitel çalışmalara yönelmesinde öğretmen kimliğinin benlik yapısına odaklanmış olması mümkün görülmektedir. Benlik yapısının doğasında bireyin özne olarak kendisini nasıl gördüğüne odaklanması söz konusudur (Özen & Gülaçtı, 2010).

Örneklem grubunda, öğretmenlere odaklanmasının yanı sıra öğretmen adaylarına odaklanılmasının temel sebebinde, öğretmen kimliğinin mesleki sürece girmeden başlaması düşüncesinden (Buchanan, 2015) hareketle öğretmen adaylarına da yönlendiğini söylemek mümkündür. Çalışmalar öğretmen kimliğinin oluşma sürecinin öğretmenlik mesleğine başlamadan önce başladığını ifade etmektedir (Beauchamp & Thomas, 2009; Chen & Mensah, 2018; Friesen & Besley, 2013; Hahl & Mikulec, 2018; Hong vd., 2017; White & Lemieux, 2015). Bunun yanı sıra araştırmalarda öğretmen yetiştiricilerinin de dahil edildiği çalışmalar yer almaktadır. Öğretmen kimliği gelişiminin öğretmen eğitimi sürecinden başlaması ve öğretmen eğitiminin etkililiğine dair nedenlere bakılırken öğretmen yetiştiricilerinin kimliğine odaklanılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Diyalojik Benlik Teorisi ve öğretmen grupla olan çalışmaların temel özelliğinin ise benliğe dair teşebbüslerde bulunarak ben durumlarını çeşitlendirmeyi amaçlamaktadır (Hermans & Kempen, 1993). Öğretmen kimliğinin yapılandırılmasında benlik gelişiminin, diğer benliklerle ilişki kurularak çoklu konumlandırmaların yer alması öğretmen kimliğinin süreklilik yapısını güçlendirdiği (Arvaja, 2016) için Diyalojik Benlik Teorisi ve öğretmen araştırmalarına odaklanması önemlidir. Bunun yanı sıra Diyalojik Benlik Teorisi ve kimlik çalışmaları da üniversite öğrencilerinin, öğretmen eğitimcileri gibi grupların da yer alması gerekliliği, öğretmen kimliği gelişiminde mentör, danışman ve akran gibi diğer paydaşların da öğretmen eğitimi diyalogunda yer almasından (Hahl & Mikulec, 2018) kaynaklanmaktadır.

Diyalojik Benlik Teorisi ve kimlik ile ilgili yapılan çalışmaların sonuçları ve önerileri incelendiğinde ise bulguların 8 tema üzerine odaklanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Diyalojik benlik teorisi, kimlik, diyalojik ortam, iç benlik,

dış benlik, pozisyonların çoğaltılması, öğretmen eğitimi ve stratejiler olarak belirlenmiştir. Diyalojik benlik teorisine dair bulgular kimlik için anlamlandırma sağladığını ve kimlik-benlik gelişiminde yeni bir olanak sunduğunu ifade etmişlerdir. Buna ek olarak öğretmen eğitimcilerinin benliklerinin gelişimi için de önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Diyalojik Benlik Teorisi benliğin var olan kültürde psikolojik dayanaklarla dışlanacak ve içselleştirilecek yapısını savunmaktadır (Hermans & Gieser, 2012). Bu yapının içselleştirilmesi ya da dönüştürülmesi için Diyalojik Benlik Teorisi'ne ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Mesleki benlik ve kimlik kavramını birbirinden ayıran psikoloji alanı mesleki benlik kavramında bireyin kendini algıladığı niteliklerin varlığından bahsedilmektedir (Yeşilyaprak, 2011). Diyalojik Benlik Teorisi'nin mesleki olarak bireye kendini keşfetmesine fırsat sağladığı sonuçlarına bu anlamda yansımaktadır. Özellikle öğretmenlik mesleği gibi hiyerarşik olmayan mesleki gelişim için Diyalojik Benlik Teorisi'ne ihtiyaç duyulacağı düşünülmektedir.

Kimlik temasına ait kodlarda ise birden çok kez kavramsallaştırma sorununa odaklanılmaktadır. Bununla ilgili önerilerde de kimlik tanımının kavramsallaştırılmasına, anlamlandırılmasına ve tekrar düzenlenmesine yönelik tavsiyelerde bulunulmuştur. Sachs (2005) öğretmen kimliğiyle ilgili bir standartlaşmaya odaklanılmayacağını, sosyo-kültürel bir iletişimle 'nasıl bir öğretmen?' sorusunun cevabının aranması gerektiğini ifade etmektedir. Öğretmen kimliğiyle ilgili tanımlarda, kimlikle ilgili odağa alınan birçok farklı perspektif olduğu görülmektedir (Dede-Gülbağcı & Akkoç, 2016; Duru, 2006; Reio, 2005; Olsen, 2008; Zembylas, 2003; Walkinston, 2005). Benzer şekilde, bulgularda da duygulara ait özelliklerin, öz yeterlilik ve aidiyet konularının da kimlik gelişimini etkilediğine dair kodlar ortaya çıkmıştır. Bu anlamda, önerilerde yer alan kimliğe dair çalışmaların artırılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Diyalojik ortama ait kodlarda ise en çok vurgulanan diyalojik yapının, öğretmen kimliği için gerekli olduğudur. Öğretmen kimliği çalışmalarında ve tanımlamalarında etkileşimli ortam sıklıkla vurgulanmaktadır (Friesen & Besley, 2013; Reio, 2005; Sachs, 2005). Bulgularda da öne çıkan diyalojik ortam ve diyalog/ iletişim arasındaki farkın farkındalığının kazandırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Önerilerde yer alan diğer düşüncelere ulaşmaya yönlendirme önerisi de diyalojik ortamın sağlanması için önemlidir. Alexander (2005) diyalojik ortamın özelliklerini tanımlarken diyalogun bir konuşmadan ötesi olması gerektiğini vurgulamıştır.

Diyalojik ortam temasında var olan pozisyonların geçişliliğinin sağlanması için temel yapı oluşturması ve destekleyici pozisyon olması ile ilgili veriler de diyalojik ortamın Diyalojik Benlik Teorisi için uygun olduğunu göstermektedir. Diyalojik Benlik Teorisi'nde tanımlanan benlik gelişiminde hem iç diyalogların yer alması hem de dış diyalogların yer alması gerekliliği vurgulanmaktadır (Hermans & Gieser, 2012). Bulgular diyalojik ortamın Diyalojik Benlik Teorisi tanımına göre dış diyaloglar için uygun bir zemin olduğunu göstermektedir. Bulgularda diyalojik ortamın ve sosyo-kültürel ortamın gerekliliği de bazı kimlik tanımlarıyla örtüşmektedir. Sachs (2005) kimlik dönüşümünün sosyo-kültüre dayalı bir iletişimle gerçekleşebileceğini savunmaktadır.

İç benlik ve dış benlik temasına ait bulgular Diyalojik Benlik Teorisi'nin öğretmen kimliğine yönelik gelişimine vurgu yapmaktadır. Diyalojik Benlik Teorisi'nin sunduğu iç ve dış diyaloglar öğretmen kimliği için nasıl kullanılabileceğine dair sonuçlar vermektedir. Özellikle meta pozisyon ve destekleyici pozisyonun kullanılması gerektiği iç benlik teması altında vurgulanmaktadır. Meta-pozisyon bireylerin var olduğu konumun üst konumundan bakarak değerlendirme ve gözlemlene fırsatı sağlarken (Hermans & Hermans-Konopka, 2010), destekçi pozisyon ise bir kişi ya da grup tarafından pozisyonların yönlendirilmesini sağlayan yapıya vurgu yapmaktadır (Hermans, 2013; Meijers & Hermans, 2018). Dış benlik temasına ait ise programların ve öğrenme ortamının iletişime uygun olarak yapılandırılması gerektiğini belirtmektedir.

Dış benlik temasındaki kodlarda belirtilen benzer vurgular pozisyonların çoğaltılmasında da öne çıkmaktadır. Öğretmen kimliği için farklı pozisyonların ortaya çıkabilmesi için etkileşimle ilgili unsurlara yönelik vurgular yer almaktadır. Pozisyonların çoğaltılması, Meijers ve Hermans (2018) bahsettiği iki insanın farklı düşüncelere sahip olması ve benlik olarak o pozisyonda yer alması olacağı gibi, Dzinovic (2021)'in içsel benlikte birden fazla pozisyonun var olması için sunulan fırsat olarak da değerlendirilebilir.

Öğretmen Eğitimi temasında ise öğretmen kimliğine dair deneyimlere yer verilmesi gerektiği belirtilmektedir. Deneyimlerin incelendiği ve durumların yaratıldığı ortam önerilmektedir. Bu öneriler ve sonuçlar Beauchamp ve Thomas (2009) öğretmen kimliği gelişiminin öğretmen eğitiminde yer alması gereken özellikleri içerisinde yer almaktadır. Öğretim deneyimi ve öğrencilere seçme şansının sunulduğu ve öğretmen kimliğine ait iletişim ve tartışma kurulabilecek ortamın, öğretmen kimliği için öğretmen eğitiminin özelliklerinde yer almaktadır. Bulgularda da vurgulanan programların yeni içeriği, mentor/profesyonel iletişim kurulması gerekliliği, gerçek süreçlerin yer aldığı öğrenme ortamı ve sorgulayıcı öğretmen kimliği geliştirme kodları da bu tanımla paralellik göstermektedir. Öğretmen kimliği çalışmaları incelendiğinde öğretmen eğitiminde öğretmen kimliğine yönelik deneyimlerin tasarlanması önerilmektedir (Chen & Mensah, 2018; Friesen & Besley, 2013; Hahl & Mikulec, 2018; Hong vd., 2017; White & Lemieux, 2015).

Stratejiler temasında ise konuşmaya yönelik yansıma gibi aktivitelerin yanı sıra benlik için krizlerin yaratılması gerekliliği ifade edilmektedir. Bu yansıma türlerinden yazma stratejilerinin kullanılmasının da önerildiği görülmektedir.

Buna ek olarak hâlâ öğretmen kimliğiyle ilgili yeni stratejilerin geliştirilmesine yönelik öneriler de yer almaktadır. Hahl ve Mikulec (2018) öğretmen kimliği gelişiminde yansıtıcıların, akran-mentör-danışman konuşmalarının öğretme eğitiminde yer alması gerektiğini savunmaktadır. Çalışmanın bulgularının stratejilerin belirlenmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Buna ek olarak White ve Lemieux (2015) popüler kültüre uygun materyallerin öğretmen eğitiminde kullanılmasının öğretmen kimliğini geliştirmede önemli olabileceğini belirtmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Çalışma doğrultusunda, Diyalojik Benlik Teorisi ve Öğretmen Kimliği araştırmalarının 2021 yılında bir artış gösterdiği ve bu çalışmaların genellikle nitel araştırma türünden çalışmalar olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, çalışmaların öğretmen ve öğretmen adayları katılımcı grubuyla gerçekleştirildiği görülmektedir. Nicel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen araştırmaların sınırlı düzeyde olması, nicel araştırma yönteminin teori test etme işlevinin Diyalojik Benlik ve öğretmen kimliğine araştırmalara yansımadağı sonucunu oluşturmaktadır. Dolayısıyla, Diyalojik benlik Teorisi ve öğretmen kimliğine ilişkin teori testine aracılık edecek araştırmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Çalışmaların incelenmesi sonucunda, Diyalojik Benlik Teorisi'ne dayalı öğretmen kimliğine yönelik araştırma yönelimleri öğretmen kimliğinin anlaşılması için ve yapılacak çalışmalar için yönlendirici olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmaların sonuçları ve önerileri incelendiğinde ise Diyalojik Benlik Teorisi, kimlik, diyalojik ortam, iç benlik, dış benlik, pozisyonların çoğaltılması, öğretmen eğitimi ve stratejiler temaları üzerine odaklanıldığı görülmektedir. Hem sonuçlar hem de önerilerin analizi sonuçları Diyalojik Benlik Teorisi'ne dayalı öğretmen kimliği çalışmalarının hem öğretmen eğitiminde hem de benlik gelişiminde daha fazla araştırma yapılmasının gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Ek olarak, Diyalojik Benlik Teorisi'ne dayalı öğretmen kimliğinin kavramsallaştırılmasına ve benlik-kimlik ilişkisinin incelenmesine yönelik çalışmalara da ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Diyalojik Benlik Teorisi'nin öğretmen kimliği gelişimi için sunduğu yeni bakış açısı öğretmen yetiştiricilerine katkı sağladığı ve öğrenme ortamları için benlik gelişiminde fırsat yaratacağı düşünülmektedir. Sonuçların ve önerilerin oluşturduğu temalar araştırmacılar, öğretmen eğitimcileri ve program geliştirmeciler için, Diyalojik Benlik Teorisinin öğretmen kimliği ilişkisine dair daha çok uygulama ve araştırmaya ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

1. yazar tarafından Kavramsallaştırma, araştırma, yöntem, analiz, yazma ve yorumlama bölümlerine katkı sağlanmıştır.
2. Yazar tarafından Yazma, düzeltme, inceleme ve danışma bölümlerine katkıda bulunmuştur.

Destek ve Teşekkür

Yazarlar çalışma için herhangi bir finansal destek almamışlardır.

Çıkar Çatışması

Yazarlar çalışmada herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını beyan etmişlerdir.

Kaynakça / References

- Alexander, R. (2005). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Dialogos.
- Alsop J. (2005). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Lawrence Erlbaum Associates: New Jersey.
- Arvaja, M. (2016). Building teacher identity through the process of positioning. *Teaching and Teacher Education*, 59, 392-402.
- Aslan, D., & Köksal-Akyol, A. (2006). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 51-60.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Çelik, Ö., Yorulmaz, A., & Çokçalışkan, H. (2021). Pre-service primary school teachers' beliefs about consistency of the teacher training program on the formation of their teacher identity. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(2), 1279-1290.

- Çengelci, S. (2021). *Öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl öğrenen becerileri ile üstbilişsel farkındalık düzeylerinin meslek öncesi öğretmen kimliği üzerinde etkisi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.) Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
- Chen, J. L., & Mensah, F. M. (2018). Teaching contexts that influence elementary preservice teachers' teacher and science teacher identity development. *Journal of Science Teacher Education*, 29(5), 420-439.
- Dede-Gülbağcı, H., & Akkoç, H. (2016). Pedagojik formasyon ve eğitim fakülteleri lisans programlarına katılan matematik öğretmeni adaylarının mesleki kimliklerinin karşılaştırılması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(1), 188-206.
- Demir, V., Gürsoy, F., & Ada, Ş. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 597-614.
- Diñçer, S. (2018). Content analysis in for educational science research: Meta-analysis, meta-synthesis and descriptive content analysis. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 176-190.
- Duru, S. (2006). Teacher identities and the ways to create new possibilities for professional teacher identity. *Eurasian journal of educational research*, 22, 121-131.
- Dzinovic, V. (2021). Dominance as the key interpretive tool in the study of the multiple self. In C. Monereo, C. Weise & H. Hermans (Eds.), *Dialogicality: personal, local and planetary dialogue in education, health, citizenship and research*. Creative Commons: USA.
- Efiliti, E., & Çıkılı, Y. (2017). Özel eğitim bölümü öğrencilerinin benlik saygısı ile mesleki benlik saygısının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim fakültesi dergisi*, 17(1), 1-99.
- Eğmir, E., & Çelik, S. (2019). The educational beliefs of pre-service teachers as an important predictor of teacher identity. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(2), 438-451. <https://doi.org/10.33200/ijcer.621717>
- Eğmir, E., & Erdem, C. (2021). Öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerinin yordayıcısı olarak 21. Yüzyıl öğrenen becerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 953-968. Doi: 10.24315/tred.755615
- Freese, A. R. (2006). Reframing one's teaching: Discovering our teacher selves through reflection and inquiry. *Teaching and teacher education*, 22(1), 100-119.
- Freeman, D. (1993). Renaming experience/reconstructing practice: Developing new understanding of teaching. *Teaching and teacher education*, 9(5-6), 485-497.
- Friesen, M. D., & Besley, S. C. (2013). Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. *Teaching and Teacher Education*, 36, 23-32.
- Genç, D., Altuntaş, N., & Hapakaz, K. (2021). Öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumlarına yönelik görüşlerin incelenmesi. *Journal of European Education*, 1(1), 31-51.
- Hahl, K., & Mikulec, E. (2018). Student reflections on teacher identity development in a year-long secondary teacher preparation program. *The Australian Journal of Teacher Education*, 43(12), 42-58.
- Hermans, H. J. M. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture and Psychology*, 7(3), 243-281.
- Hermans, H. J. M. (2013). The dialogical self in education: introduction. *Journal of Constructivist Psychology*, 26(2), 81-89.
- Hermans, H. J. M. & Gieser, T. (2012). Introductory chapter: History, main tenets and more concepts of dialogical self theory. In H. J. M. Hermans & T. Gieser (Eds.), *Handbook of dialogical self theory* (pp. 25-28). New York: Cambridge University Press.
- Hermans, H. J. M., & Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical self theory: Positioning and counter-positioning in a globalizing society*. New York: Cambridge University Press.
- Hermans, H. J. M., & Kempen, H. J. G. (1993). *The dialogical self: Meaning as movement*. Academic Press.

- Hızarcıoğlu, G., & Güney, S. (2022). Öğretmenlerin kimlik algısı ve bağlılık ilişkisinde örgütsel adaletin düzenleyici rolü. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 993-1021.
- Hong, J., Greene, B., & Lowery, J. (2017). Multiple dimensions of teacher identity development from pre-service to early years of teaching: A longitudinal study. *Journal of Education for Teaching*, 43(1), 84-98.
- Huang, J., Wang, Y., & Teng, F. (2021). Understanding changes in teacher beliefs and identity formation: A case study of three novice teachers in Hong Kong. *Teaching Education*, 32(2), 193-207. <https://doi.org/10.1080/10476210.2019.1693535>
- Körükçü, Ö., & Oğuz, V. (2011). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının mesleki benlik saygıları. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 4(2), 77-85.
- Kutlu, M., & Soğukpınar, E. (2015). Rehber öğretmenlerin benlik saygısı ile mesleki benlik saygısı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Educational Research*, 6(1), 84-101.
- Mayer, D. (1999). Building teaching identities: Implications for preservice teacher education. Paper presented to the Australian Association for research in education, Melbourne. Cited in Walkinston, J. (2005). Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33, 53-63.
- Meijers, F., & Hermans, H. (2018). The dialogical self theory in education: An introduction. In F. Meijers & H. Hermans (Eds.), *The dialogical self theory in education* (pp. 1-18). Netherlands: Springer.
- Özen, Y., & Gülaçtı, F. (2010). Benlik-kavramı ve benliğin gelişimi bilen benliğe gereksinim var mı? *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 20-38.
- Reeves, J. (2018). Teacher identity. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 8, 1-9.
- Reio, T. G. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: A commentary. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 985-993.
- Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and Professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (pp.732-755). New York and London: Routledge.
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. M. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5-21). USA and Canada: Routledge.
- Super, D. E. (1963). Vocational development in adolescence and early adulthood: Tasks and behaviours. In D. E. Super, R. Starishevsky, N. Matlin & J. P. Jordaan (Eds.). *Career development: Self-concept theory*(pp. 79-95). New York: College Entrance Examination Board.
- Trent, J. (2011). Four years on, I am ready to teach: Teacher education and the construction of teacher identities. *Teacher and Teaching: Theory to Practice*, 17(5), 529-543.
- Ültay, E., Akyurt, H., & Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 188-201. DOI: 10.21733/ibad.871703
- Waller, W. (1965). *The sociology of teaching*. New York: Russell & Russell.
- White, B. E., & Lemieux, A. (2015). Reflecting selves: Pre-service teacher identity development explored through material culture. *Professional Development in Education: Publishing the Boundaries of Possibilities*, 9(1), 267-283.
- Xiao, Y., & Watson, M. (2019). Guidance on conducting a systematic literature review. *Journal of Planning Education and Research*, 39(1), 93-112. DOI: 10.1177/0739456X17723971
- Yeşilyaprak, B. (2011). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı: Kuramdan uygulamaya*. Türkiye: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınevi: Ankara.

Yolcu, M. A., & Kınır, S. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algılarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 778-812.

Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213-238.

EK 1. Sistematik Derlemeye Dahil Edilen Çalışmalar

Altaş, B. & Şahinkarakaş, Ş. (2021). Disclosing the dialogical self of foreign language students in an English as a foreign language classroom. In C. Monereo, C. Weise & H. Hermans (Eds.). *Dialogicality: Personal, local and planetary dialogue in education, health, citizenship and research* (pp.107-114). Creative Commons: USA.

Arvaja, M. (2016). Building teacher identity through the process of positioning. *Teaching and Teacher Education*, 59, 392-402.

Badia, A., Becerril, L. & Mayoral, P. (2021). Describing teacher-inquirer identity in a process of educational innovation. In C. Monereo, C. Weise & H. Hermans (Eds.). *Dialogicality: Personal, local and planetary dialogue in education, health, citizenship and research* (pp.81-88). Creative Commons: USA.

Badia, A., Liesa, E., Becerril, L., & Mayoral, P. (2020). A dialogical self approach to the conceptualisation of teacher-inquirer identity. *European journal of psychology of education*, 35, 865-879.

Ballantyne, C. (2018). *The dialogical self in becoming a teacher: Chinese volunteers' experiences of enacting and constructing a teacher identity in discourse and practice*. [Unpublished doctoral dissertation]. Western Sydney University.

Ballantyne, C. (2021). Learning to teach: Dialogical representations of teacher identity construction within a community of practice. In C. Monereo, C. Weise & H. Hermans (Eds.). *Dialogicality: Personal, local and planetary dialogue in education, health, citizenship and research* (pp.96-106). Creative Commons: USA.

Branco, A. U. (2021). Teacher's I-Positions concerning professional role: Dialogues and contradictions between discourse and practices of interactions with students. In C. Monereo, C. Weise & H. Hermans (Eds.). *Dialogicality: Personal, local and planetary dialogue in education, health, citizenship and research* (pp.63-69). Creative Commons: USA.

Enache, M. (2021). Dialogical Voices in the Tower of Babel: I-positions and promoters within immigrant teacher identities and practice. In C. Monereo, C. Weise & H. Hermans (Eds.). *Dialogicality: Personal, local and planetary dialogue in education, health, citizenship and research* (pp.115-122). Creative Commons: USA.

Font, M., Caride, M. & Garcia-Morante, M. (2021). The construction of the identity of an educational advisor: A case analysis. In C. Monereo, C. Weise & H. Hermans (Eds.). *Dialogicality: Personal, local and planetary dialogue in education, health, citizenship and research* (pp.6-15). Creative Commons: USA.

Giralt-Romeu, M., Hernandez, E. L., Serrat, P. M. & Balin, L. B. (2021). Student teachers' positioning with regard to their key learning experiences in the first practicum. In C. Monereo, C. Weise & H. Hermans (Eds.). *Dialogicality: Personal, local and planetary dialogue in education, health, citizenship and research* (pp.34-43). Creative Commons: USA.

Henry, A. & Mollsted, M. (2022). Centrifugal-centripetal dynamics in the dialogical self: a case study of a boundary experience in teacher education. *Journal of constructivist psychology*, 35(2), 795-814.

Hong, J., Greene, B. & Lowery, J. (2017). Multiple dimensions of teacher identity development from pre-service to early years of teaching: a longitudinal study. *Journal of education for teaching*, 43(1), 84-98.

Janfada, M. (2021). Becoming an academic in transcultural contexts: Trans-positioning as the immigrant's capital. In C. Monereo, C. Weise & H. Hermans (Eds.). *Dialogicality: Personal, local and planetary dialogue in education, health, citizenship and research* (pp.123-129). Creative Commons: USA.

Jarvis, J. (2021). The dialogical self theory, underpinning empathetic-reflective-dialogical re-storying. In C. Monereo, C. Weise & H. Hermans (Eds.). *Dialogicality: Personal, local and planetary dialogue in education, health, citizenship and research* (pp.162-170). Creative Commons: USA.

- Kennedy, N. S. (2021). Dialogical self and shifting mathematical identity. In C. Monereo, C. Weise & H. Hermans (Eds.). *Dialogicality: Personal, local and planetary dialogue in education, health, citizenship and research* (pp.70-78). Creative Commons: USA.
- May, L. (2021). I as university supervisor: Transacting to become I as teacher educator. In C. Monereo, C. Weise & H. Hermans (Eds.). *Dialogicality: Personal, local and planetary dialogue in education, health, citizenship and research* (pp.70-78). Creative Commons: USA.
- Stenberg, K. & Maaranen, K. (2021). A novice teachers teacher identity construction during the first year of teaching: A case study from a dialogical self-perspective. *Learning, Culture and Social Interaction, 28*. doi: 10.1016/j.lcsi.2020.100479
- Stewart, T. T. & Jansky, T. (2021). Dialogical self theory & wobble: Supporting novice teachers through dialogue. In C. Monereo, C. Weise & H. Hermans (Eds.). *Dialogicality: Personal, local and planetary dialogue in education, health, citizenship and research* (pp.54-62). Creative Commons: USA.
- Toyoda, K. (2021). Case study: An educational dialogical approach to the development of new future I positions as promoter positions for university students: Theory, practice and outcomes. In C. Monereo, C. Weise & H. Hermans (Eds.). *Dialogicality: Personal, local and planetary dialogue in education, health, citizenship and research* (pp.23-33). Creative Commons: USA.
- Vloet, K., Klatter, E., Janssen, S. & Kessels, G. (2021). Bumpy moments considered as critical incidents in dialogue. Professional Identity of technical VET-teachers. In C. Monereo, C. Weise & H. Hermans (Eds.). *Dialogicality: Personal, local and planetary dialogue in education, health, citizenship and research* (pp.44-53). Creative Commons: USA.



Pedagojik Sanat Eleştirisinin Öğrencilerin Görsel Okuryazarlık Becerilerine Etkisi*

Sevgül Eraslan¹, Şeyda Eraslan Taşpınar²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, sevguleraslan04@gmail.com

² Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye, seraslan@atauni.edu.tr

Sorumlu Yazar: Şeyda Eraslan Taşpınar

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Kaynak Gösterimi: Eraslan, S., & Taşpınar, S.E. (2023). Pedagojik sanat eleştirisinin öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerine etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(1), 157-168. doi: 10.17244/eku.1200681

Etik Not: Araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Bu araştırma için Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu'ndan etik onay alınmıştır (Tarih: 05.07.2022, Sayı: 2022/08-20).

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

The Effect of Pedagogical Art Criticism on Visual Literacy Skills of Students*

Sevgül Eraslan¹, Şeyda Eraslan Taşpınar²

¹ Ministry of Education, Turkey, sevguleraslan04@gmail.com

² Department of Art Education, Faculty of Kazım Karabekir Education, Atatürk University, Erzurum, Turkey, seraslan@atauni.edu.tr

Corresponding Author: Şeyda Eraslan Taşpınar

Article Type: Research Article

To Cite This Article: Eraslan, S., & Taşpınar, S.E. (2023). Pedagojik sanat eleştirisinin öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerine etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(1), 157-168. doi: 10.17244/eku.1200681

Ethical Note: Research and publication ethics were followed. For this research, the ethical approval was obtained from the Educational Sciences Ethics Committee of Atatürk University (Date: 05.07.2022, Sayı: 2022/08-20).

* This study was produced from the first author's master thesis completed under the supervision of the second author.



Pedagojik Sanat Eleştirisinin Öğrencilerin Görsel Okuryazarlık Becerilerine Etkisi*

Sevgül Eraslan¹, Şeyda Eraslan Taşpınar²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye,

sevguleraslan04@gmail.com, ORCID: [0000-0002-5407-6030](https://orcid.org/0000-0002-5407-6030)

² Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye,

seraslan@atauni.edu.tr, ORCID: [0000-0001-7010-1710](https://orcid.org/0000-0001-7010-1710)

Öz

Bilginin yayılımı, teknolojinin gelişmesi ve görsellerin daha çok kullanılması ile görsel okuryazarlık her insanın aktif bir şekilde her alanda kullandığı bir beceri olmuştur. Sanat eleştirisi yöntemi ise sanat eserlerine görsel ve düşünsel analiz yaparak incelemeyi sağladığından görsel okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkı sağlayacak içeriğe sahiptir. Araştırmada “Pedagojik Sanat Eleştirisi yönteminin öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerine olan etkisinin belirlenmesi” amaçlanmıştır. Çalışma grubu ortaokul 8’inci sınıfta öğrenimini sürdüren 90 (60 kız ve 30 erkek) öğrenci ile oluşturulmuştur. Rastgele seçilen deney ve kontrol gruplarının mevcutları 45’er öğrencidir. Araştırma modeli olarak “ön test-son test kontrol odaklı yarı deneysel model” kullanılmıştır. Ön test ve son test olarak “Görsel Okuryazarlık Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Deney grubunun dersleri “pedagojik sanat eleştirisi yöntemi” ile işlenirken kontrol grubunun dersleri “görsel sanatlar öğretim programı” doğrultusunda işlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda görsel okuryazarlık son test puan düzeyleri arasında ölçeğin gerek alt boyutları gerekse de toplam puanında deney grubu lehine farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Gruplar kendi içinde ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında farkın yine deney gurubu lehine anlamlı olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda, katılımcıların görsel okuryazarlık becerilerinin pedagojik sanat eleştirisi yöntemi ile yükseldiği görülmüş ve önerilere yer verilmiştir.

Makale Bilgisi

Anahtar Kelimeler: Görsel sanatlar eğitimi, pedagojik sanat eleştirisi, görsel okuryazarlık, görsel beceriler.

Makale Geçmişi:

Geliş: 8 Kasım 2022

Düzeltilme: 22 Şubat 2023

Kabul: 24 Şubat 2023

Makale Türü: Araştırma Makalesi

The Effect of Pedagogical Art Criticism on Visual Literacy Skills of Students

Abstract

In this day and age, visual literacy skill has been a widespread skill through spreading knowledge and developing technology. Art criticism method be considered as contribute to the development of visual literacy skills because of it provides the examination by making visual and intellectual analysis. The research aimed to “determine the effect of the art criticism method on the visual literacy skills of the students in the 8th grade visual arts lesson”. The study group of the research consisted of 90 students, 60 girls and 30 boys, studying in the 8th grade. Both of the control group and the experimental group has been constituted same as 45 students. Measurement required and “pre-test and post-test control-oriented quasi-experimental model” has been practiced to the control and experimental groups before and after the application. Visual Literacy Competence Scale has been applied as a pre-test and post-test. While lessons were conducted with the ordinary curriculum program in the control group, lessons were conducted with the art criticism method in the experimental group. Findings has been analyzed whether a significant difference before and after the experiment regarding the visual literacy skills of pedagogical art criticism on students in 8th Grade Visual Arts classes. The research has clearly revealed that the visual literacy skills of the students is more increased by pedagogical art criticism method than ordinary arts education on the visual arts course.

Article Info

Keywords: Visual arts education, pedagogical art criticism, visual literacy, visual skills.

Article History:

Received: 8 November 2022

Revised: 22 February 2023

Accepted: 24 February 2023

Article Type: Research Article

Extended Summary

Introduction

Visual literacy skill has been a widespread skill through spreading knowledge and developing technology. Nowadays, all kind of relations with visuals such as visual thinking, visual reading, visualization, and visual expression can be call as visual literacy. Visual literacy skills have a feature of both can learned and developed. Activities that interact with visuals, such as painting, producing three-dimensional works, taking photographs, and watching movies, support the development of these skills. For example, an individual who paints uses many skills such as designing, observing, examining, comparing, revealing, analyzing, thinking critically, and making inferences to create a visual. Using these skills would deliver to make quicker sense of images for people. Many methods and techniques are used to achieve these results in the visual arts course. One of them is the method of pedagogical art criticism. Feldman's "pedagogical art criticism" method, which consists of description, analysis, interpretation and judgment, has undoubtedly been the most prominent and deeply studied art criticism method in art education (Hamblen, 1985). With this method, students of all ages can learn the basic concepts of art criticism by using skills such as observation, definition, analysis, interpretation and evaluation and can apply them while making oral or written explanations about art (Barrett, 1988; Chapman, 1978; Feldman, 1982). It is expected that the visual literacy skills of the students who experience a visual analysis adventure with pedagogical art criticism would also improve in this process. From this point of view, the effect of pedagogical art criticism method on visual literacy skills of students in visual arts lesson has been investigated in this research.

The aim of the research is to determine the effect of the pedagogical art criticism method on the visual literacy skills of the students in the 8th grade visual arts lesson.

For this purpose, the answers of following questions have been investigated;

1. Is there a significant difference between the visual literacy skills pre-test scores of the experimental and control groups?
2. Is there a significant difference between the visual literacy skills post-test scores of the experimental and control groups?
3. Is there a significant difference between the pre-test and post-test scores of the experimental and control groups?

Method

In this study measurement required and pre-test and post-test control-oriented quasi-experimental model has been practiced to the control and experimental groups before and after the application. Presence of pretests in the pretest-posttest control-focused experimental model helps to know the degree of similarity of the groups before the experiment. In this model, pre-test and post-test measurement results are used together to decide how effective the trainings are (Karasar, 2009 s.77).

Experimental Group: The research was carried out on 90 (60 female and 30 male) 8th grade students of a public school. The groups were randomly determined and 45 of these students constituted the control group and 45 of them constituted the experimental group.

Data Collection Tools: The "Visual Literacy Competencies Scale" developed by Kiper, Aslan, Kızıyıcı, and Akgün (2012) was used as a data collection tool in the research. This scale consists of 6 sub-dimensions and 29 items. Sub-dimensions of the scale; They are listed as giving importance to visuality by using office software, recognizing printed visual materials, interpreting visuals, distinguishing visual messages encountered in daily life, producing visuals using tools and perceiving messages in visuals. The internal consistency coefficient (Cronbach Alpha) of the scale was found as $\alpha=.84$.

Process and Application: As a pre-test, the Visual Literacy Competence Scale was applied to both the experimental and control groups. As 6 weeks and a lecture per week (40 min), while the pedagogical art criticism method that improves visual literacy was applied with the curriculum in the experimental group, only the ordinary visual arts curriculum was applied in the control group. In the experimental group classes for six weeks, Van Gogh's painting Starry Night, Osman Hamdi Bey's painting Turtle Trainer and Acik Radio's Music of the People named poster were processed with the method of pedagogical art criticism. At the end of the applications, the visual literacy proficiency scale was applied as a post-test to the experimental and control groups.

Findings

Research Question 1: Is there a significant difference between the visual literacy skills pre-test scores of the experimental and control groups?

In the total score of the visual literacy scale, the pre-test mean score of the students in the control group was 1.31 and the pre-test mean score of the students in the experimental group was 1.25, and also the t value of the difference

between them was found to be 1.637 and insignificant with $p>0.05$. In all sub-dimensions of the scale, t values were calculated to be insignificant with $p>0.05$.

Research Question 2: Is there a significant difference between the visual literacy skills post-test scores of the experimental and control groups?

In the total score of the visual literacy scale, the post-test mean score of the students in the control group was 1.49, and the post-test mean score of the students in the experimental group was 2.32, and the t value of the difference between them was 6.539, $p<0.05$ was found to be significant in favor of the experimental group. In all sub-dimensions of the scale, t values were found to be significant in favor of the experimental group with $p>0.05$.

Research Question 3: Is there a significant difference between the pre-test and post-test scores of the experimental and control groups?

In the visual literacy scale total score of the experimental group, the pretest mean score was 1.25 and the posttest mean score was 2.32, and the t value for the difference between them was 10,489 and it was found to be significant in favor of the posttest with $p<0.05$. According to research findings, it can be seen that the pedagogical art criticism method increased the visual literacy skills of the students. In the control group, the pretest score average in the visual literacy scale total score was 1.31 and the posttest mean score was 1.49, and the t value for the difference between them was 3.687 and it was found to be significant in favor of the posttest with $p<0.05$. There was no significant difference was found in the dimensions of "Defining Printed Visual Material" and "Visual Interpretation" in the control group.

Results

Result was observed that there was no difference between the visual literacy skills of the experimental and control groups. In the pre-research assessment, that was no difference between the visual literacy skills of the experimental and control groups.

The research finding introduce that there was a significant difference between the visual literacy post-test score levels of the experimental and control groups in favor of the experimental group in terms of both the sub-dimensions of the scale and the total post-test scores. The pedagogical art criticism method improves visual literacy skills of the students, as understand from the scores of students who this method was applied.

When compare pretest/posttest among themselves the scores of experimental and control groups, it can be clearly seen that the experimental group has significant difference. If compare differences between pretest and posttest scores of the experimental group in itself, it can be appeared that all differences of posttest are significant according to pretest. Comparing the pre-test and post-test scores of the students in themselves; the differences in terms of "Emphasis on Visuals by Using Office Software" dimension, "Distinguishing Visual Messages Encountered in Daily Life" dimension, "Creating Visuals by Using Tools" dimension, and "Perceiving Messages in Visuals" dimensions are significant in favor of the posttest. But, the differences in terms of "Defining Printed Visual Material" and "Visual Interpretation" dimensions are insignificant. While the pre- and post-test results of the control group are low, there are significant increasing between pre- and post-tests results for gaining the visual literacy skills of the experimental group. visual literacy skills of the students who were educated by the pedagogical art criticism method were more improved than ordinary art course curriculum. In order to increase the visual literacy skills of students, it is recommended to include more pedagogical art criticism method in visual arts classes and extracurricular activities. In the light of research finding, it is certain argue that visual literacy skills can be improved by pedagogical art criticism method, and also it can help to them for the 21st century skills required from them.

Giriş

Görsellerle iletişim kurmak, tarih öncesi dönemlerden günümüze kadar gelen uzun bir süreçtir. Bu tarihsel süreç; ilkel toplumların mağara duvarlarına yapmış oldukları primitif çizimlerden başlayarak günümüzde dijital sanatın sınırlarını zorlayan eserlere kadar gelen görsel bir serüven olarak değerlendirilebilir. Görsellerin zamanla değişen ifade biçimlerinde değişmeyen tek şey görsellerle insanlar arasındaki iletişim olmuştur. Bu görsel dil dünyada var olmuş en eski dillerden biridir ve bu dilin kullanımı medeniyetlerin gelişimine göre değişiklikler göstermiştir. Bugünün dünyasında, daha önce hiç olunmadığı kadar görsellerin etkisi altında olunmasının temelinde içinde yaşanılan çağın dinamik özelliğinden kaynaklandığı dile getirilebilir.

İçinde yaşadığımız bu yeni görsel çağda, etrafımız teknolojinin etkisiyle hem basılı hem dijital görsellerle çevrili bir durumdadır. Görsellerin hızlı üretimi ve hızlı dolaşımı insanların yaşamında görsellerin kullanımını ve etkileşimini çok daha yaygın kılmıştır. Her alanda görülen görseller bireylerin algısını etkilemekte ve yönlendirmektedir. Görseller dünyasında yaşayan insanlar bilinçli ya da bilinçsiz olarak bu görsel uyaranları anlamlandırma sürecine dâhil olmaktadır.

Günümüzde, görsel düşünme, görsel okuma, görselleştirme, görsel anlatım, görsel algı gibi kavramlarla ifade edilen görsellerle kurulan ilişkilerin bütününe görsel okuryazarlık demek yanlış olmayacaktır. Bu kavram anlamsal olarak çok eski bir kavram olmasına karşın isim olarak 1960'ların sonlarında şekillenmiştir. "Görsel okuryazarlık" terimi 1969 yılında Uluslararası Görsel Okuryazarlık Derneği'nin kurucusu John Debes tarafından "bireyin, edindiği deneyimlerle gördüklerini bir araya getirerek geliştirebileceği bir görsel yeterlilik birlikteliği" olarak tanımlamıştır (1969, 14). Messaris (1998) ise görsel okuryazarlığı tüm görsel medya biçimlerini kapsayan ve "anlamsal ve söz dizimsel gelenekleri birbirinden ayıran ve görsel dili diğer iletişim biçimlerinden en keskin şekilde ayıran özelliklere odaklanan" bir görsel anlayış olarak tanımlamıştır. Hortin (1980) daha basit bir şekilde "düşünme, öğrenme ve kendini görüntülerle ifade etme becerisi de dâhil olmak üzere görüntüleri anlama ve kullanma becerisi" olarak ifade etmiştir. McMaster (2015), görsel okuryazar olmayan bireylerin, potansiyel olarak popüler medyanın ikna ve etkisine daha fazla maruz kalacağını ve onun yönlendirmesi etkisinde kalacağını söyleyerek görsel okuryazarlığın günümüzdeki önemine dikkat çekmiştir. Boughton (1986), görsel okuryazarlığın gelişimini İletişim, Sanat ve Estetik olmak üzere üç kavramın etkisinde incelemiştir;

- İletişim yoluyla görsel okuryazarlık: Görüntü oluşturma teknolojisine vurgu yaparak "yazılı dil dışındaki tüm insan yapımı görsel işaretleri" kapsar.
- Sanat aracılığıyla görsel okuryazarlık: İçerisindeki anlamın kilidini açmaya vurgu yaparak, çeşitli sanat formlarındaki anlamı kodlamak ve kodunu çözmek.
- Estetik aracılığıyla görsel okuryazarlık: Disipline özgü estetik eserlere nasıl baktığımıza, tepki verdiğimizize ve bunlara anlam ve değer verdiğimizize odaklanma (128).

Görsel okuryazarlık becerileri öğrenilebilir ve geliştirilebilir becerilerdir. Sanat, edindirdiği kazanımlar ve beceriler dikkate alındığında görsel okuryazarlığı geliştirmeye yardımcı olabilecek bir alan olarak öne çıkmakta ve çok kültürlü görsel dünyamızdaki imgeleri ve kodları kapsayarak kendi sınırları içinde onu beslemektedir. Resim yapmak, üç boyutlu çalışmalar üretmek, fotoğraf çekmek, film izlemek gibi görsellerle etkileşim içinde olunan etkinlikler bu becerilerin geliştirilmesini destekler. Örneğin resim yapan bir kişi, tasarım yapmak, gözlemlemek, incelemek, kıyaslamak, ortaya çıkarmak, analiz etmek, eleştirel düşünmek, çıkarım yapmak gibi birçok beceriyi bir görsel oluşturmak için kullanır. Bu becerilerin kullanılması, görselleri anlamlandırma aşamasında oldukça yardımcı olur. Görsel sanatlar öğretim programı zamanla görsel ve görselleştirme birikimi sağlamakta ve bu birikim öğrencilerin günlük hayatlarında görsel becerileri kullanabilmelerine imkân vermektedir. Görsel sanatlar dersinde yer alan sanatsal etkinlikler görsel okuryazarlık becerisinin geliştirilmesi için gerekli olan birçok görsel kazanımı içermektedir. Ürün ortaya çıkarmaya yönelik olan uygulama çalışmalarının yanı sıra sanat eleştirisi gibi öğrencinin bir sanat yapıtını sorguladığı etkinliklerde bu becerinin kazanılması için kullanılabilir.

Görsel kavramları ve terimleri kullanarak sanatı tartışan ve inceleyen bir yöntem olan sanat eleştirisi öğrencilere sanat hakkında konuşma ve yazma becerilerini öğretmenin en iyi yollarından biridir. Aynı zamanda bir sanat eserini birçok yönüyle incelemeyi ve sorgulamayı da öğretir. Sanat eleştirmenleri sanat eserlerini analiz eder, değerlendirir, yorumlar ve inceler, başka bir deyişle somut olmayı somuta tercüme ederler. Bu yöntemle her yaşta öğrenci, gözlem yapma, tanımlama, analiz etme, yorumlama ve değerlendirme gibi becerileri kullanarak sanat eleştirisinin temel kavramlarını öğrenebilir ve sanatla ilgili sözlü veya yazılı açıklamalar yaparken bunları uygulayabilir (Barrett, 1988; Chapman, 1978; Feldman, 1982). Eserlerdeki görsel imgeler öğrencilerin ilgisini çeker, onları eser hakkında sorgulamaya, konuşmaya ve yazmaya yönelten sorular oluşturur (Özsoy, 2003). Bir sanat eserinin tartışılmasında kullanılan kavramları, duyuşal özelliklerin (çizgi, renk, şekil, doku ve değer) tanımlarından başlayarak, eserin biçimsel özelliklerinin analizine (denge, ritim, tema, tema), yorumlamaya (içsel ve dışsal anlam) ve son olarak yargılara bakarak öğrenebilirler (Subramaniam, Hanafı, & Putih, 2016).

Sanat eleştirisi yöntemlerinin ortak noktası, adımların birbiri üzerine inşa edildiği, doğrusal bir yaklaşım izlemeleridir. Feldman'ın Sanat Eleştirisi Yöntemi de bu şekilde dört basamak üzerine kurgulanmıştır. Betimleme, analiz, yorumlama ve yargı basamaklarından oluşan ve “pedagojik sanat eleştirisi” yöntemi olarak da isimlendirilen bu yöntem, kuşkusuz sanat eğitiminde en belirgin ve derinlemesine incelenen sanat eleştirisi yöntemi olmuştur. Feldman (1994) "bir sanat eserini tartışmak için kullanılan bu dört adımı; gerçekleri veya eserin gerçek yönlerini tanımlamak ve adlandırmak, olguları analiz etmek ve görsel kanıtlar oluşturmak ve kanıtları yorumlamak" olarak özetlemiştir.

Dört basamaktan ilki olan betimleme ya da tanımlama basamağı; sanat eserine yer alan bilgi objelerinin tespit edilerek betimlendiği aşamadır. Sadece resimde ne görüldüğü üzerinde durulur. Bu aşamada; sonuca varma, yorum yapma, yargıda bulunma ve kişisel olan yaklaşımlardan kaçınılmalıdır (Feldman, 1994, s.487). Bir sanat eserinin olabildiğince doğru bir şekilde anlaşılabilmesi için o sanat eserini detaylı bir bakış açısıyla araştırmak gerekir. Bu açıdan biçimler, renkler, plastik değerler, dokular ve görsel elamanların yerli yerinde kullanılması önemlidir (Özsoy, 2003) .

Çözümleme basamağı ise; sanat eserini oluşturan görsel elemanların araştırılması yoluyla sanatın elemanlarının, sanat ilkelerine göre ne şekilde düzenlendiğinin belirlendiği bir basamaktır. Öğrencilerin görsel öğelerin nasıl yerleştiği ile ilgili bilgilerine öğrencilere yöneltilen sorularla ulaşılmaya çalışılır. Bu basamakta, “Eser nasıl düzenlenmiştir?” sorusunun cevabı aranır. Bununla birlikte, sanatın eleman ve ilkelerinin eserde nasıl kullanıldığı belirlenir. Sanatçının ruh halini ve düşüncelerini bu eleman ve ilkeleri kullanarak biçimsel olarak ortaya koyduğu ve sakladığı aşamadır. (Feldman, 1994).

Yorumlama basamağı; sanat eserinin bize anlattıklarını yorumlayarak keşfetme sürecidir. Yorumlama biçimleri her öğrencinin sahip olduğu bilgi birikimine göre değişiklik gösterebilir. Bu basamakta “Sanatçı izleyiciye ne söylemek istiyor?” sorusunun cevabı aranır. Bu basamakta önceki basamaklarda ulaşılan bilgiler ve bulgulara göre yorumlar yapılır. Eserde kullanılan semboller ve şekillerin anlamlarına ulaşılmaya çalışılır.

Yargı basamağı; sanat eleştirisinin son basamağıdır. Bu basamakta, daha önceki basamaklarda ulaşılan bütün bilgiler kullanılır (Boydaş, 2007, s.47). Bu bilgiler ışığında öğrencilerden sanat eseri hakkında bir değer yargısına ulaşmaları beklenir. Eserin iyi bir çalışma olup olmadığına karar vererek ve estetik yargıya ulaşması için estetik kuramlarından birini veya birkaçını kullanması beklenir. Öğrencilerin yargı basamağında eser hakkında estetik değer yargılarına varabilmeleri için dört estetik kuram vardır. Bu kuramlar “Yansıtmacılık, Biçimcilik, Dışavurumculuk ve İşlevsellik” tir.

Sanat eleştirisi etkinlikleri ile görselleri analiz sürecine giren öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerinin gelişmesi beklenmektedir. Bu doğrultuda araştırma kapsamında sanat eleştirisi yönteminin görsel sanatlar dersi içerisinde görsel okuryazarlık becerilerini nasıl etkilediği araştırılmıştır.

Araştırmanın amacı, “görsel sanatlar dersinde uygulanan pedagojik sanat eleştirisi yönteminin görsel okuryazarlık becerilerine olan etkisinin belirlenmesi”dir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorular için cevap aranmıştır;

1. Deney ve kontrol grupları “Görsel Okuryazarlık Yeterlilikleri Ölçeği” ön test puanlarında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol grupları “Görsel Okuryazarlık Yeterlilikleri Ölçeği” son test puanlarında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde ön test ve son test puanlarında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmada, uygulamadan önce ve uygulamadan sonra deney ve kontrol grupları için ölçme gerektiren “ön test-son test kontrol odaklı yarı deneysel araştırma modeli” kullanılmıştır. “Ön test-son test kontrol odaklı deneysel modelde ön testlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine yardımcı olur. Bu modelde, verilen eğitimlerin ne kadar etkili olduğuna karar vermek için ön test ve son test ölçüm sonuçları birlikte kullanılmalıdır” (Karasar, 2015). Araştırma desenin bağımlı değişkeni “ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeyleri”, bağımsız değişkeni ise “pedagojik sanat eleştirisi yönteminin” uygulanmasıdır.

Araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Bu araştırma için İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu'ndan etik onay alınmıştır (Tarih: 05.07.2022, Sayı: 2022/08-20).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Ağrı ilindeki bir ortaokulda 8'inci sınıfta öğrenimini sürdüren 90 (60 kız ve 30 erkek) öğrenci ile oluşturulmuştur. Deney grubu 45 (30 kız-15 erkek) ve kontrol grubu 45 (30 kız-15 erkek) olmak üzere tesadüfi şekilde seçilerek öğrenci grupları eşit sayıda oluşturulmuştur. Deney ve kontrol grupları rasgele seçilmiştir. Çalışma grubu ile ilgili detaylara Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubunda yeralan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı.

		Cinsiyet		Toplam
		Kız	Erkek	
Kontrol Grubu	n	30	15	45
	%	66.7	33.3	100.0
Deney Grubu	n	30	15	45
	%	66.7	33.3	100.0
Toplam	n	60	30	90
	%	66.7	33.3	100.0

Veri Toplama Aracı

Kiper, Aslan, Kızılcı ve Akgün (2012) tarafından geliştirilmiş olan “Görsel Okuryazarlık Yeterlilikleri Ölçeği” araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ölçek “6 alt boyut” ve “29 madde” ile oluşturulmuştur. Ölçek alt boyutları; “Ofis yazılımlarını kullanarak görselliğe önem verebilme”, “Basılı görsel materyalleri tanıyabilme”, “Görsel yorumlayabilme”, “Günlük hayatta karşılaşılan görsel mesajları ayırt edebilme”, “Araçlar kullanarak görsel üretebilme” ve “Görsellerdeki mesajları algılayabilme” alt boyutlarıdır. Ölçeğe verilen cevaplar 5’li likert tipi şeklindedir. Ölçeğin toplam iç tutarlılık kat sayısı (Cronbach Alpha) $\alpha=.94$ olarak tespit edilmiştir. Alt boyutlarda “Ofis Yazılımlarını Kullanarak Görselliğe Önem Verebilme .89”, “Basılı Görsel Materyalleri Tanıyabilme .83”, “Görsel Yorumlayabilme .86”, “Günlük Hayatta Karşılaşılan Görsel Mesajları Ayırt Edebilme .78”, “Araçlar Kullanarak Görsel Üretebilme .77” ve “Görsellerdeki Mesajları Algılayabilme .68” olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliği bu değerler doğrultusunda yüksek bulunmuştur.

Süreç ve Uygulama

Araştırmaya başlarken “Görsel Okuryazarlık Yeterlilik Ölçeği” her iki grupta da ön test olarak kullanılmıştır. Grupların beceri düzeylerinin benzer çıkması ile uygulamaya başlanmıştır. Uygulama 6 hafta ve haftada 1 ders saati (40 dk) olarak sürdürülmüştür. Deney grubunda Görsel Sanatlar Öğretim Programı ile birlikte “Pedagojik Sanat Eleştirisi Yöntemi” uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise “Görsel Sanatlar Öğretim Programı” uygulanmıştır. Altı hafta boyunca deney grubu derslerinde Van Gogh’un “Yıldızlı Gece” isimli tablosu, Osman Hamdi Bey’in “Kaplumbağa Terbiyecisi” isimli tablosu ve Açık Radyo’nun “Music of The People” isimli afişi sanat eleştirisi yöntemi ile incelenmiştir. Sanat eleştirisinin basamakları olan Betimleme, çözümleme, yorumlama ve yargı basamakları için belirlenen sorular öğrencilere yöneltilmiş ve Tablo 2’de bu sorulara yer verilmiştir. Uygulama sürecinin sonunda son test olarak her iki gruba da “Görsel Okuryazarlık Yeterlilik Ölçeği” uygulanarak süreç tamamlanmıştır.



Resim 1



Resim 2



Resim 3

Resim 1. Havas Worldwide İstanbul Açık Radyo Afişi: Music of The People, 2013.

Resim 2. Vincent Van Gogh, 1889, Yıldızlı Gece, Tuval Üzerine Yağlı Boya, 74x92 cm, “MoMA: The Museum of Modern Art”, New York.

Resim 3. Osman Hamdi Bey, 1906, Tuval Üzerine Yağlı Boya, 222×122 cm, “Suna ve İnan Kıraç Vakfı Oryantalist Resim Koleksiyonu”, Pera Müzesi, İstanbul.

Tablo 2: Pedagojik Sanat Eleştirisi Yöntemi Sorular

Pedagojik Sanat Eleştirisi Soruları	
Betimleme Basamağı	Bu sanat eserin türü nedir? Hangi teknikle yapılmıştır? Resimde neler görüyorsunuz? Resimde gördüğünüz nesnelere belirtiniz? (İnsanlar, hayvanlar, dağlar, objeler vb.) Bu eseri kim yapmıştır? vb...
Çözümleme Basamağı	Bu resimde renkler, çizgiler, dokular, şekiller, ışık vb. (sanatın elemanları) nasıl kullanılmıştır? Resimde kompozisyon, denge, ritim, hareket vb. (Sanatın ilkeleri) nasıl kullanılmıştır? Resmin vurgusu nerededir? Resimde kullanılan geometrik şekiller nelerdir? Eserde birbirini tekrar eden biçimler var mı? Eserdeki nesnelere veya kullanılan figürler orijinal büyüklüğünde mi? vb...
Yorumlama Basamağı	Eserde kullanılan figürler ve şekillerin anlamları ne olabilir? Sanatçı bu eseri neden yapmış olabilir? Eserde sanatçı ne anlatmak istiyor? Size göre eserde başka şeyleri temsil eden semboller var mı? Eğer varsa nelerdir? Kendinizi resmin içinde hayal etseniz nasıl bir ses duyarsınız? Kendinizi resmin içinde hayal etseniz nasıl bir koku duyarsınız? Eser sizde nasıl hisler uyandırıyor? vb...
Yargı Basamağı	Bu eseri beğendiniz mi? Bu sanat eseri iyi bir çalışma mıdır? Bu eser sizce önemli midir? Bu eseri evinizde bir yere asıp seyretmek ister miydiniz? Bu sanat eseri müzeye konulacak kadar değerli bir eser mi? Bu sanat eserini asmak için evinizin hangi odası uygun olurdu? Bir kişi böyle bir heykeli ya da resmi neden yapmak ister? Bu eserin en beğendiğiniz yönü nedir? vb...

Bulgular

Birinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Deney ve kontrol grupları Görsel Okuryazarlık Yeterlilikleri Ölçeği ön test puanlarında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusudur. Her iki grupta bulunan katılımcıların görsel okuryazarlık yeterlilikleri ön test puanlarının arasında oluşan farkı tespit etmek için t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. “Görsel Okuryazarlık Yeterlilikleri Ölçeği” Ön Test Puanları

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	t	P
1. “Office Yazılımları Kullanarak Görselliğe Önem Verme”	Kontrol Grubu	45	1.37	0.23	1.241	.218
	Deney Grubu	45	1.31	0.29		
2. “Basılı Görsel Materyali Tanımlayabilme”	Kontrol Grubu	45	1.37	0.22	.825	.411
	Deney Grubu	45	1,32	0.28		
3. “Görsel Yorumlayabilme”	Kontrol Grubu	45	1,36	0.22	.863	.390
	Deney Grubu	45	1.32	0.27		
4. “Günlük Hayatta Karşılaşılan Görsel Mesajları Ayırt Edebilme”	Kontrol Grubu	45	1.20	0.18	1.300	.197
	Deney Grubu	45	1.14	0.28		
5. “Araç Kullanarak Görsel Üretebilme”	Kontrol Grubu	45	1.17	0.16	1.763	.081
	Deney Grubu	45	1.10	0.24		
6. “Görsellerdeki Mesajı Algılayabilme”	Kontrol Grubu	45	1.36	0.22	.675	.501
	Deney Grubu	45	1.33	0.28		
Görsel Okuryazarlık Toplam Puan	Kontrol Grubu	45	1.31	0.19	1.637	.105
	Deney Grubu	45	1.25	0.13		

Tablo 3’te görsel okuryazarlık ölçeğinin toplam puanları incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin 1.31 ve deney grubu öğrencilerinin 1.25 puan aldığı görülmektedir. Bu puanlar arasındaki farka ait t değeri ise 1.637 olarak $p>0.05$ ile anlamsız bulunmuştur. Gruplar arasındaki ön test puanları, ölçeğin birinci alt boyutunda t değeri 1.241, ikinci

alt boyutunda .825, üçüncü alt boyutunda .863, dördüncü alt boyutunda 1.300, beşinci alt boyutunda 1.763, altıncı alt boyutunda .675 olarak bulunmuş ve bu t değerleri bütün alt boyutlarda $p>0.05$ değeriyle anlamsız bulunmuştur.

Bu bulgular ışığında deney ve kontrol grubu arasında “görsel okuryazarlık yeterlilikleri ölçeği” gerek alt boyutlarında gerekse de toplam puanında anlamlı fark bulunmamıştır.

İkinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Deney ve kontrol gruplarının Görsel Okuryazarlık Yeterlilikleri Ölçeği son test puanlarında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusudur. Her iki grupta bulunan katılımcıların görsel okuryazarlık yeterlilikleri son test puanlarının arasındaki farkı tespit etmek için t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. “Görsel Okuryazarlık Yeterlilikleri Ölçeği” Son Test Puanları

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	t	P
1. “Office Yazılımları Kullanarak Görselliğe Önem Verme”	Deney Grubu	45	2.28	0.76	5.089	.000
	Kontrol Grubu	45	1.60	0.46		
2. “Basılı Görsel Materyali Tanımlayabilme”	Deney Grubu	45	2.36	0.66	8.964	.000
	Kontrol Grubu	45	1.36	0.35		
3. “Görsel Yorumlayabilme”	Deney Grubu	45	2.03	0.87	4.669	.000
	Kontrol Grubu	45	1.32	0.52		
4. “Günlük Hayatta Karşılaşılan Görsel Mesajları Ayırt Edebilme”	Deney Grubu	45	2.40	1.02	4.477	.000
	Kontrol Grubu	45	1.59	0.65		
5. “Araç Kullanarak Görsel Üretebilme”	Deney Grubu	45	2.24	0.96	4.091	.000
	Kontrol Grubu	45	1.54	0.60		
6. “Görsellerdeki Mesajı Algılayabilme”	Deney Grubu	45	2.60	1.00	6.342	.000
	Kontrol Grubu	45	1.50	0.59		
Görsel Okuryazarlık Toplam Puan	Deney Grubu	45	2.32	0.72	6.539	.000
	Kontrol Grubu	45	1.49	0.45		

Tablo 4’te görüldüğü gibi “görsel okuryazarlık yeterlik ölçeği” son test toplam puanında kontrol grubu öğrencilerinin 1.49 ve deney grubundaki öğrencilerin 2.32 olduğu görülmektedir. Aralarındaki farka ait t değeri ise 6.539 ile $p<0.05$ düzeyinde deney grubu için anlamlı bulunmuştur.

Alt boyutlarda son test puanları incelendiğinde, birinci alt boyutta kontrol grubu öğrencilerinin 1.60 ve deney grubu öğrencilerinin 2.28 puan olduğu görülmektedir. Aralarında oluşan fark için t değeri 5.089 ile $p<0.05$ düzeyinde deney grubu için fark anlamlı bulunmuştur. İkinci alt boyutta kontrol grubu öğrencilerinin puanları 1.36 ve deney grubu öğrencilerinin 2.36 olduğu ve aralarına oluşan fark için belirlenen t değeri 8.964 olarak $p<0.05$ düzeyinde bulunmuş ve bu fark deney grubu lehine anlamlı olmuştur. Üçüncü alt boyutta kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları 1.32 ve deney grubu öğrencilerinin 2.03 olarak tespit edilmiştir. Her iki grubun arasındaki farka için t değeri 4.669 olarak $p<0.05$ ile deney grubunun lehine olarak anlamlı bulunmuştur. Dördüncü alt boyutta kontrol grubunda 1.59 ve deney grubunda 2.40 puan olduğu belirlenmiştir. Her iki grubun arasındaki farkı belirlemek için t değeri 4.477 olarak $p<0.05$ düzeyinde yine deney grubu için anlamlı bulunmuştur. Beşinci alt boyutta kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarının 1.54 ve deney grubundaki öğrencilerin 2.24 olduğu görülmektedir. Gruplar arasında oluşan farka ait t değeri 4.091 ile $p<0.05$ düzeyinde deney grubunun lehine olacak şekilde anlamlı bulunmuştur. Son olarak altıncı alt boyutta kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları 1.50 ve deney grubu öğrencilerinin 2.60 olduğu görülmekte ve gruplar arasında oluşan farka ait t değeri 6.342 ile $p<0.05$ düzeyinde diğer boyutlarda olduğu gibi yine deney grubunun lehine anlamlı bulunmuştur.

Bu bulgular doğrultusunda “görsel okuryazarlık yeterlilikleri ölçeği” gerek alt boyutlarında gerekse de toplam son test puanları karşılaştırıldığında sanat eleştirisi yönteminin deney grubu açısından pozitif yönde fark oluşturduğunu göstermiştir.

Üçüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde ön test ve son test puanlarında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusudur. Grupların “görsel okuryazarlık yeterlilikleri ölçeği” ön test ve son test puanları arasında oluşan farkı tespit etmek için t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5 ve Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 5. “Görsel Okuryazarlık Yeterlilikleri Ölçeği” Ön Test ve Son Test Puanları (Deney Grubu)

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	t	P
1. “Office Yazılımları Kullanarak Görselliğe Önem Verme”	Ön test	45	1.31	0.29	8.760	.000
	Son test	45	2.28	0.76		
2. “Basılı Görsel Materyali Tanımlayabilme”	Ön test	45	1.32	0.28	10.792	.000
	Son test	45	2.36	0.66		
3. “Görsel Yorumlayabilme”	Ön test	45	1.32	0.27	5.638	.000
	Son test	45	2.03	0.87		
4. “Günlük Hayatta Karşılaşılan Görsel Mesajları Ayırt Edebilme”	Ön test	45	1.14	0.28	8.226	.000
	Son test	45	2.40	1.02		
5. “Araç Kullanarak Görsel Üretebilme”	Ön test	45	1.10	0.24	8.005	.000
	Son test	45	2.24	0.96		
6. “Görsellerdeki Mesajı Algılayabilme”	Ön test	45	1.33	0.28	9.129	.000
	Son test	45	2.60	1.00		
Görsel Okuryazarlık Toplam Puan	Ön test	45	1.25	0.13	10.489	.000
	Son test	45	2.32	0.72		

Tablo 5’te deney grubu “görsel okuryazarlık yeterlilikleri ölçeği” toplam puanlarına bakıldığında ön test için puan ortalaması 1.25 ve son test için puan ortalamasının 2.32 olduğu görülmektedir. Aralarında oluşan farka ait t değeri 10.489 ile $p < 0.05$ düzeyinde son test puanları için anlamlı bulunmuştur.

Deney grubunun alt boyut puanları incelendiğinde, birinci alt boyutta ön test puanının 1.31 ve son test puanının 2.28 olduğu ve aralarında oluşan farka ait t değerinin 8.760 ile $p < 0.05$ düzeyinde son test puanları için anlamlı bulunmuştur. İkinci alt boyutta ön test puanı 1.32 ve son test puanının 2.36 olduğu ve oluşan farka ait t değeri 10.792 ile $p < 0.05$ düzeyinde yine son test puanının lehine olmuştur. Üçüncü alt boyutta ön test puanı 1.32 ve son test puanı 2.03 olarak tespit edilmiştir ve aralarında oluşan farka ait t değeri 5.638 ile $p < 0.05$ düzeyinde son test puanının lehine anlamlı bulunmuştur. Dördüncü alt boyutta ön test puanı 1.14 ve son test puanı 2.40 olarak oluşan farka ait t değeri 8.226 ile $p < 0.05$ düzeyinde son test puanı lehine anlamlı olmuştur. Beşinci alt boyutta ön test puanı 1.10 ve son test puanı 2.24 olarak oluşan farka ait t değeri 8.005 ile $p < 0.05$ düzeyinde diğer alt boyutlarda olduğu gibi son test puanı lehine anlamlı bulunmuştur. Altıncı alt boyutta ön test puanı 1.33 ve son test puanı 2.60 olarak aralarında oluşan farka ait t değeri 9.129 ile $p < 0.05$ düzeyinde yine aynı şekilde son test puanı lehine anlamlı olduğu bulunmuştur.

Bu bulgular doğrultusunda sanat eleştirisi yönteminin deney grubundaki öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerini yükselttiği görülmüştür.

Tablo 6’da ise kontrol grubu öğrencilerinin “görsel okuryazarlık yeterlilik ölçeği” toplam puanları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde ön test puan ortalamasının 1.31 ve son test puan ortalamasının 1.49 olduğu görülmektedir. Aralarında oluşan farka ait t değeri 3.687 ile $p < 0.05$ düzeyinde son test puanında anlamlı bulunmuştur.

Tablo 6. “Görsel Okuryazarlık Yeterlilik Ölçeği” Ön Test ile Son Test Puanları (Kontrol Grubu)

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	t	P
1. “Office Yazılımları Kullanarak Görselliğe Önem Verme”	Ön test	45	1.37	0.23	3.972	.000
	Son test	45	1.60	0.46		
2. “Basılı Görsel Materyali Tanımlayabilme”	Ön test	45	1.37	0.22	.664	.510
	Son test	45	1.36	0.35		
3. “Görsel Yorumlayabilme”	Ön test	45	1.36	0.22	.052	.959
	Son test	45	1.32	0.52		
4. “Günlük Hayatta Karşılaşılan Görsel Mesajları Ayırt Edebilme”	Ön test	45	1.20	0.18	4.535	.000
	Son test	45	1.59	0.65		
5. “Araç Kullanarak Görsel Üretebilme”	Ön test	45	1.17	0.16	4.858	.000
	Son test	45	1.54	0.60		
6. “Görsellerdeki Mesajı Algılayabilme”	Ön test	45	1.36	0.22	2.053	.046
	Son test	45	1.50	0.59		
Görsel Okuryazarlık Toplam Puan	Ön test	45	1.31	0.19	3.687	.001
	Son test	45	1.49	0.45		

Kontrol grubu öğrencilerinin “görsel okuryazarlık yeterlilikleri ölçeği” alt boyutları incelendiğinde, birinci alt boyutta ön test puanının 1.37 ve son test puanının 1.60 olduğu görülmekte ve aralarında oluşan farka ait t değeri 3.972

ile $p < 0.05$ düzeyinde son testin lehine anlamlı olmuştur. Ancak ikinci alt boyutta ön test puanının 1.37 ve son test puanının 1.36 olduğu görülmüş ve aralarında oluşan farka ait t değerinin .664 ile $p > 0.05$ düzeyinde anlamsız olduğu tespit edilmiştir. Yine aynı şekilde üçüncü alt boyutta ön test puanı 1.36 ve son test puanı 1.32 olarak belirlenmiş ve aralarında oluşan farka ait t değeri .052 ile $p > 0.05$ düzeyinde anlamsız olarak bulunmuştur. Dördüncü alt boyutta ön test puanı 1.20 ve son test puanı 1.59 olarak aralarında oluşan farka ait t değeri 4.535 ile $p < 0.05$ düzeyinde son test puanı lehine anlamlı bulunmuştur. Beşinci alt boyutta ise ön test puanının 1.17 ve son test puanının 1.54 olduğu ve aralarında oluşan farka ait t değeri 4.858 ile $p < 0.05$ düzeyinde son test puanı lehine anlamlı olarak bulunmuştur. Altıncı alt boyutta ön test puanı 1.36 ve son test puanı 1.50 olarak aralarında oluşan farka ait t değeri 2.053 ile $p < 0.05$ düzeyinde son test puanı lehine anlamlı bulunmuştur.

Bu bulgular doğrultusunda Görsel Sanatlar Öğretim Programının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin de görsel okuryazarlık becerilerinin yükseldiği görülmüştür. Ancak deney grubundaki artış çok daha yüksektir.

Sonuç ve Tartışma

Pedagojik Sanat Eleştirisinin görsel okuryazarlık becerilerine olan etkisi belirlemek için yapılan araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıda belirtilen sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan bütün öğrencilerin uygulama öncesinde görsel okuryazarlık becerilerinin benzer ve düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Uygulama sonrasında “pedagojik sanat eleştirisi yöntemi” ile ders işleyen öğrencilerin “görsel sanatlar öğretim programı” ile ders işleyen öğrencilere göre ölçeğin hem alt boyutları hem de toplam puanında anlamlı bir farkla gelişme gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Sanat eleştirisi yöntemi uygulanan öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerinin daha yüksek çıkması bu yöntemin görsel okuryazarlık becerilerini arttırdığını göstermiştir. Bu sonuca benzer bir şekilde Williams (2007), öğrencilere sanat eserlerini okuma pratikleri yaptırdığı araştırmasında sanat eserini okuyarak, küçük bir akran grubu ile birlikte yorumlar üretmek ve ardından bu yorumları yazılı forma çevirmeleri ile bir dizi karmaşık ve eş zamanlı okuryazarlık sürecine -görsel, sözlü ve yazılı- dâhil olduklarını belirtmiştir. Görsel okuryazarlığı keşfetmek için bir başka heyecan verici alan ise sanat etkinlikleridir. Doğru (2014), görsel sanatlar dersinin görsel okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini belirlediği araştırmasında, bu dersi alan öğrencilerin becerilerinin daha çok yükseldiğini tespit etmiştir. Benzer bir biçimde Özkubat (2015), okul öncesi çocuklarda farkındalık eğitiminin de çocukların görsel okuryazarlık becerilerini arttırdığını tespit etmiştir.

Pedagojik sanat eleştirisi yöntemi ve görsel sanatlar öğretim programına göre ders işleyen öğrencilerin kendi içlerinde görsel okuryazarlık becerilerinin gelişimi incelendiğinde yine Pedagojik sanat Eleştirisi yöntemine göre ders işleyen öğrencilerde gelişimin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu gelişim her bir alt boyutta incelendiğinde de pedagojik sanat eleştirisi yönteminin her birinde etkili olduğu görülmüştür. Görsel Sanatlar Öğretim programı kendi içinde incelendiğinde ise; “Office Yazılımları Kullanarak Görselliğe Önem Verme”, “Günlük Hayatta Karşılaşılan Görsel Mesajları Ayırt Edebilme”, “Araç Kullanarak Görsel Üretebilme”, “Görsellerdeki Mesajı Algılayabilme” boyutlarında gelişim gözlenmiştir. Ancak “Basılı Görsel Materyali Tanımlayabilme” ve “Görsel Yorumlayabilme” boyutları açısından bir gelişim gözlenmemiştir. Görsel sanatlar dersinde sanat eleştirisi yöntemi ile ders işleyen öğrencilerin kendi içindeki gelişim görsel sanatlar öğretim programına göre ders işleyen öğrencilerin kendi içindeki gelişimine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çağımızda her alanda olduğu gibi eğitim ortamlarında da görseller yoluyla öğrenme çok daha kolay ve kalıcı öğrenme ortamı oluşturur. Sanat eleştirisi sürecinde sanat eserinin görseliyle kurulan sorgulama aşamalarında da görselleri okuma çabaları gerektirdiğinden dolayı görsel okuryazarlık becerilerini yükseltmektedir. Buna paralel olarak Taşpınar (2016), görsel okuryazarlık becerilerinin kazanılmasında sanat eğitimi alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Öğrencilerin görsel okuryazarlığını geliştirmek için fotoğrafı kullanan Chai (2019), bu görsel çalışmaların görsel okuryazarlık becerilerinin hızlı ve kolay bir şekilde uygulanmasına izin vermesinin yanı sıra ana odak noktasının görsel yazma ve düşünme pratiği olduğuna dikkat çekmektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin görsel okuryazarlık becerileri kazandırmak ve yükseltmek için Görsel Sanatlar Öğretim Programında sanat eleştirisi ile ilgili konuların sayısının ve içeriğinin artırılması önerilmektedir. Günümüzde öğrenciler, televizyon, hareketli resimler, kişisel bilgisayarlar, tabletler, video oyunları ve diğer teknolojiler tarafından üretilen çok sayıda ve çeşitli görsel imgelerle giderek daha fazla etkileşime girmektedirler. Görseller toplumumuzun baskın metni olarak gelişmeye devam ettikçe, her yaşta öğrencinin görsel okuma deneyimine ihtiyacı olacaktır. Görsel okuryazarlık becerileri yüksek öğrencilerin kendilerinden beklenen 21. yy becerilerinin kazanılmasında destek sağlayacağı da beklenmektedir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Destek ve Teşekkür

Yazarlar çalışma için herhangi bir finansal destek almamışlardır.

Çıkar Çatışması

Yazarlar çalışmada herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını beyan etmişlerdir.

Kaynakça / References

- Barrett, T. (1988). A comparison of the goals of studio professors conducting critiques and art education goals for teaching criticism. *Studies in Art Education*, 30(1), 22- 27. doi: 10.2307/1320648
- Boughton, D. (1986). Visual Literacy: Implications for Cultural Understanding through Art Education. *Journal of Art & Design Education*, 5(1-2), 125-142.
- Boydş, N. (2007). *Sanat eleştirisine giriş*. Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- Chai, C. L. (2019). Enhancing visual literacy of students through photo elicitation. *Journal of Visual Literacy*, 38(1-2), 120-129.
- Chapman, L.H. (1978). *Approaches to art in education*. New York, NY: Harcourt Brace Jovanovich.
- Debes, J. (1969). The loom of visual literacy: An overview. *Audiovisual Instruction*, 14(8), 25-27.
- Doğru, A. G. (2014). *Lise düzeyi görsel sanatlar dersinin, öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerinin gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Taşpınar, Ş.E. (2016). Sanat eğitiminin görsel okuryazarlık becerilerine etkisi. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication - TOJDAC*, 6(3), 340.
- Feldman, E.B. (1982). *Varieties of visual experience*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Feldman, E.B. (1994). *Practical art criticism*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hamblen, K. A. (1985). A descriptive and analytical study of art criticism formats with implications for curricular implementation. *American Educational Research Association Arts and Learning SIG Proceedings*, 3, 1-13.
- Hortin, J. A. (1980). Symbol systems and mental skills research: Their emphasis and future. *Media Adult Learning*. 2(2), 3-6.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma teknikleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kiper, A., Aslan, S., Kıyıcı, M & Akgün Ö. E. (2012). Visual literacy scale: the study of validity and reliability. *TOJNED*, 73-83.
- McMaster, S. (2015). Visual literacy and art education: A review of the literature. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4331.2482>
- Messaris, P. (1998). Visual Aspects of Media Literacy. *Journal of Communication*. 48(1).
- Özkubat, S. (2015). *Görsel farkındalık eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının görsel okuryazarlıklarına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Özsoy, V. (2003). *Görsel Sanatlar Eğitimi, Resim-iş Eğitiminin Tarihsel ve Düşünsel Temelleri*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Subramaniam, M., Hanafi, J., & Putih, A. T. (2016). Teaching for Art Criticism: Incorporating Feldman's Critical Analysis Learning Model in Students' Studio Practice. *Malaysian Online Journal of Educational Technology, 4(1)*, 57-67.

Williams, T. L. (2007). "Reading" the painting: Exploring visual literacy in the primary grades. *The Reading Teacher, 60(7)*, 636-642.

GÖRSEL KAYNAKÇA

Resim 1. Havas Worldwide İstanbul Açık Radyo Afişi: Music of The People, 2013.

Resim 2. Vincent van Gogh, 1889, Yıldızlı Gece, Tuval Üzerine Yağlı Boya, 74x92 cm, "MoMA: The Museum of Modern Art", New York.

Resim 3. Osman Hamdi Bey, 1906, Tuval Üzerine Yağlı Boya, 222x122 cm, "Suna ve İnan Kıraç Vakfı Oryantalist Resim Koleksiyonu", Pera Müzesi, İstanbul.



Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Kültürü Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

Gülşah Çelebi¹, Nilüfer Cebeci², Berru Ulusoy³

¹ Eğitim Bilimleri Bölümü, Giresun Üniversitesi, Giresun, Türkiye, gcelebi_28@hotmail.com

² Eğitim Bilimleri Bölümü, Giresun Üniversitesi, Giresun, Türkiye, cebeci28nil@gmail.com

³ Eğitim Bilimleri Bölümü, Giresun Üniversitesi, Giresun, Türkiye, ulusoyberru@gmail.com

Sorumlu Yazar: Berru Ulusoy

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Kaynak Gösterimi: Çelebi, G., Cebeci, N., & Ulusoy, B. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü kavramına ilişkin metaforik algıları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(1), 169-182. doi: 10.17244/eku.1193665

Etik Not: Araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Bu araştırma için Giresun Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Fen ve Mühendislik Bilimleri Araştırmaları Etik Kurulu'ndan etik onay alınmıştır (Tarih: 11.05.2022, Sayı: 2022/027).

The Metaphoric Perceptions of Preschool Teachers Conceptions on School Culture

Gülşah Çelebi¹, Nilüfer Cebeci², Berru Ulusoy³

¹ Department of Educational Sciences, Giresun University, Giresun, Türkiye, gcelebi_28@hotmail.com

² Department of Educational Sciences, Giresun University, Giresun, Türkiye, cebeci28nil@gmail.com

³ Department of Educational Sciences, Giresun University, Giresun, Türkiye, ulusoyberru@gmail.com

Corresponding Author: Berru Ulusoy

Article Type: Research Article

To Cite This Article: Çelebi, G., Cebeci, N., & Ulusoy, B. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü kavramına ilişkin metaforik algıları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(1), 169-182. doi: 10.17244/eku.1193665

Ethical Note: Research and publication ethics were followed. For this research, the ethical approval was obtained from the Giresun University Rectorate Social Sciences, Science and Engineering Research Ethics Committee (Date: 11.05.2022, Number: 2022/027).



Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Kültürü Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

Gülşah Çelebi¹, Nilüfer Cebeci², Berru Ulusoy³

¹ Eğitim Bilimleri Bölümü, Giresun Üniversitesi, Giresun, Türkiye, gcelebi_28@hotmail.com, ORCID: [0000-0002-1874-1558](https://orcid.org/0000-0002-1874-1558)

² Eğitim Bilimler Bölümü, Giresun Üniversitesi, Giresun, Türkiye, cebeci28nil@gmail.com, ORCID: [0000-0002-5242-8215](https://orcid.org/0000-0002-5242-8215)

³ Eğitim Bilimleri Bölümü, Giresun Üniversitesi, Giresun, Türkiye, ulusoyberru@gmail.com, ORCID: [0000-0002-8264-3119](https://orcid.org/0000-0002-8264-3119)

Öz

Okul öncesi eğitim, yaşam sürecinde örgün eğitim merdiveninin ilk basamağını oluşturur. Bu basamakta öğrencileri karşılayan okul öncesi öğretmenleri onların ilk öğretmenleri olma özelliğini taşır. Okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerin yaşamlarında ilk kalıcı izler bırakan, özellikle günlük yaşam becerileri, bilgi ve davranışları kazandıran öğretmenler olması onların algı ve görüşlerinin önemini artırır. Okulunun parçası olduğunu düşünen, görüş ve önerileri dikkate alınan, işbirliği içinde ortak amaçlar için hareket eden, okullarında olumlu kültür oluşturulan öğretmenler değerli, önemli olduklarını hissederek performanslarını olumlu yönde sergileme eğilimi gösterir. Bu olumlu enerjinin okulun diğer paydaşları üzerinde bütünleştirici ve sıcak bir yansıma oluşturması beklenir. Okul kültürünün okul öncesi öğretmenleri üzerindeki etkileri nedeniyle çalışmada, onların okul kültürüne ilişkin algılarının metaforlar kullanılarak belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma nitel araştırma yönteminden fenomenolojik desende yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Giresun'da kamu bağımsız anaokullarında 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde görev yapan 50 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algılarını belirlemek amacıyla 'Okul kültürü..... gibidir, çünkü' ibaresi yazılı yarı yapılandırılmış formlar araştırmanın veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmenleri okul kültürüne ilişkin birliktelik/bütünlük, doğa/doğanın parçası, samimiyet, yiyecek, başlangıç/zamanın parçası, şekillendirici ve yansıtıcı olarak okul kültürü olmak üzere yedi kavramsal kategori altında toplam 42 metafor üretmiştir. En fazla üretilen metaforlar birliktelik bütünlük olarak okul kültürü kategorisinde yer almakta olup bu metaforların tümü olumlu yöndedir. Araştırmada okul kültürüne ilişkin metaforlar değerlendirildiğinde eğlenceye ilişkin okul kültürünün algılandığı (Nasrettin Hoca fıkraları) sadece bir katılımcı bulunmaktadır. Bu nedenle özellikle öğretmenlerin, okul ortamında eğitici etkinliklerinin yanı sıra eğlenmeye de ihtiyaçları olduğu dikkate alınmalı okul ortamı eğlenceli aktivitelerle zenginleştirilmelidir.

Makale Bilgisi

Anahtar Kelimeler:

Okul öncesi eğitim, kültür, okul kültürü, metafor

Makale Geçmişi:

Geliş: 24 Ekim 2022
Düzeltilme: 1 Ocak 2023
Kabul: 10 Şubat 2023

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

The Metaphoric Perceptions of Preschool Teachers Conceptions on School Culture

Abstract

Preschool education constitutes the first step of the formal education ladder in the life process. Preschool teachers who welcome students at this stage are their first teachers. The fact that pre-school teachers are the first to leave permanent traces in the lives of students, especially those who provide them with daily life skills, knowledge and behaviors, increases the importance of their perceptions and opinions. Teachers who think that they are a part of their school, whose opinions and suggestions are taken into account, who act in cooperation for common purposes, and who create a positive culture in their schools, tend to exhibit their performances in a positive way, feeling that they are valuable and important. This positive energy is expected to create an integrative and warm reflection on the other stakeholders of the school. Due to the effects of school culture on preschool teachers, it is aimed to determine their perceptions of school culture by using metaphors. The study was carried out in a phenomenological design from the qualitative research method. The study group of the research consists of 50 preschool teachers working in public independent kindergartens in Giresun in the spring term of the 2021-2022 academic year. In order to determine the perceptions of preschool teachers about school culture, semi-structured forms with the phrase 'School culture is like..... because' were used as the data collection tool of the research. In the study, preschool teachers produced a total of 42 metaphors related to school culture under seven conceptual categories: unity/integrity, nature/part of nature, sincerity, food, part of beginning/time, school culture as formative and reflective. The most produced metaphors are in the category of school culture as unity

Article Info

Keywords: Preschool education, culture, school culture, metaphor.

Article History:

Received: 24 October 2022
Revised: 1 January 2023
Accepted: 10 February 2023

Article Type: Research Article

and integrity, and all of these metaphors are positive. When the metaphors produced about school culture are evaluated in the research, there is only one participant who perceives the school culture related to entertainment (Nasreddin Hodja jokes). For this reason, it should be taken into account that teachers need to have fun as well as educational activities in the school environment, and the school environment should be enriched with fun activities.

Extended Summary

Introduction

Pre-school education; It aims to ensure the physical, mental and emotional development of children aged 3-6, to acquire good habits, to prepare them for primary school, to create a common education environment for children from unfavorable environments and families, and to help children speak Turkish correctly and beautifully. While pre-school education institutions realize these goals in schools, they also transfer their own culture to the stakeholders of the school. So much so that schools have a culture and institutional memories.

School culture can be defined as the values, rules and beliefs that guide the behavior of administrators, teachers and students in the school, as culture is the rituals of common thinking, feeling and behavior development shared by the members of a society or group with certain limitations. Just as societies have common memories, values, rules and feelings to be transferred to their new members, institutions also have norms, thoughts, behavior styles and emotion patterns to transfer to their new colleagues. Every individual working in the school needs to feel himself/herself with social norms and cultural structure. This situation binds the employees at the school to each other more than bureaucratic forces. This psychological bond created in the school positively affects the professional efficiency of teachers and causes an increase in the quality of education. Because a strong school culture; It allows school stakeholders to unite around the school's common values by acting within the framework of a common culture. The benefits of a strong school culture to pre-school education institutions necessitate the correct and effective expression of school culture. Metaphors are one of the concepts that individuals use to express themselves better. Expressing one's feelings, thoughts or beliefs through similarities is called metaphor. In this study, it was aimed to determine the metaphorical perceptions of preschool teachers about school culture. Since it was concluded that there is a need in the literature to determine the metaphorical perceptions of preschool teachers about school culture, it is thought that the study will fill the gap in the literature with this aspect.

Method

Qualitative research method was used in the study. The study was carried out in a phenomenological design and metaphors were used. The study group of the research consists of 50 preschool teachers working in public independent kindergartens in Giresun in the spring term of the 2021-2022 academic year. In the study, the participant group was determined with the easy sampling method, which is one of the purposeful sampling methods. In the research, semi-structured forms with the phrase 'School culture is like..... because

were used as the data collection tool of the research in order to determine the perceptions of preschool teachers about school culture. The collected data were written in computer environment. The opinions expressed in the article were analyzed by content analysis. Content analysis focuses on collected data; Codes are extracted from the events and facts that are frequently repeated in the data set or that the participant emphasizes heavily. From codes to categories and from categories to themes. In order to increase the validity of the research, direct quotations were made from the statements of the participants while the research was being reported. For the reliability of the research, three experts, two graduate students and a faculty member, were employed during the categorization phase.

Results

50 preschool teachers who participated in the research produced 42 metaphors related to the concept of school culture, and these metaphors were grouped under seven categories. The conceptual categories that emerged in the study are as follows: School Culture as Unity/Integrity (% 47.62), Nature/School Culture as Part of Nature (% 21.4), Sincerity (% 9.52), Food (% 7.14), Beginning /Part of Time (% 7.14), Shape Taker (% 4.76) and School Culture as Reflective (% 2.38). The metaphors most produced by the teachers participating in the research are in the category of school culture as unity and integrity. Çelikten (2006), in his study on school culture, found that school culture has a unifying and integrative aspect. In the aforementioned study, school culture is explained with the metaphor of social glue, which makes the stakeholders working in the institution one and whole.

In this study, it was seen that teachers produced a total of 20 different metaphors in the category of school culture as unity and integrity. Among these metaphors, the metaphor with the highest frequency is the family metaphor. The second category created for the metaphors expressed by the participants in the study is nature, school culture as a part of nature. The metaphors that stand out in this category and have the highest frequency; sun and tree metaphors. The third category created according to the research findings is school culture as sincerity. It is the house metaphor that stands out in this category and has the highest frequency. The house has been used because it reminds of sincerity in terms of being the place to live, the place to belong, the most intimate environment. The fourth category of study is school culture as food. Metaphors in this category; quality milk, jams and varieties. The fifth category of the study is school culture as part of beginning/time. Metaphors of this category; is the hour, the key, and every newborn day. In

this category, it is emphasized that school culture causes new beginnings. The sixth category of the study is school culture as the shaping element. In this category, the findings of play dough and dough metaphors were found. The seven and final category of the study is reflectively school culture. The metaphor produced here is the mirror. The reflective effect of school culture was mentioned and it was emphasized that all the factors experienced in the school, positive or negative, would reflect both on the environment and on the school culture.

Giriş

Eğitim, bireylerin yaşamlarına devam etmesi için gerekli olan bilgileri, becerileri ve deneyimleri elde etmesini sağlayan ve tüm yaşamları boyunca devam eden süreçtir. Bu süreç içerisinde okullar, bir program dâhilinde, belirli yaş aralığındaki öğrencilere bilgi, beceri ve tutum kazandırıcı çalışmalarını yürütür (Kramer, 1995). Eğitim yolculuğunda okula giden ilk kapı ise okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Okul öncesi eğitim; 3-6 yaş (36-66 ay) aralığındaki çocukların bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimini sağlamayı, iyi alışkanlıklar kazanmasını, onları ilkökula hazırlamayı, şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı oluşturmayı, çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını amaçlamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, MEB, 2013). Okul öncesi eğitim kurumları bu amaçlarını okullarda gerçekleştirirken kendilerine ait kültürlerini de okulun paydaşlarına aktarır. Öyle ki okulların bir kültürü, kurumsal hafızaları vardır. Kültür, bir toplumun ya da belirli sınırlılıkları olan grubun üyelerince paylaşılan, ortak düşünme, hissetme ve davranış geliştirme ritüelleri (Koca, Kaya ve Gökçimen, 2021) olduğuna göre okul kültürü okuldaki yönetici, öğretmen ve öğrencilerin davranışlarına kılavuzluk eden değerler, kurallar ve inançlar olarak tanımlanabilir (Özdemir, 2006). Nasıl ki toplumların yeni üyelerine aktarılacak ortak hafızaları, değerleri, kuralları, duyguları varsa, kurumların da yeni çalışma arkadaşlarına aktaracakları norm, düşünce, hareket tarzı ve duygu kalıpları vardır. Okul kültürü aynı okulda çalışan ekibin davranışlarını, bireyler arası ilişkilerini, beklentilerini ve inançlarını oluşturan yelpaze gibidir (Varol, 1993). Bu yönüyle okul kültürü yelpaze örneğindeki gibi farklı kanatları aynı cisimde birleştiren, kurumun başladığı günden son ana kadar tüm birikimlerini ve etkileşimlerini yansıtan bir bütündür (Tevrüz, 1997). Okul kültürüne ilişkin yapılan bu tanımlamalardan sonra okul kültürü için; okulun bugünü varoluşu ve yarınları olan varlığını sürdürürebilmeleri için, geçmişten günümüze edindikleri, kendilerine özgü değer, inanç, gelenek, tutum, yasal faaliyetler, maddi manevi organik ve etik süreçlerdir denilebilir. Bu durumda okul kültürünü oluşturan başlıca unsurlar; iş çevresi, değerler, kahramanlar, kurallar ve törenler, kültürel ağ olarak kategorize edilebilir.

Okulda görev yapan her birey kendisini toplumsal normlara ve kültürel yapıya sahip hissetme ihtiyacındadır. Bu durum okuldaki çalışanları birbirine bürokratik güçlerden daha fazla bağlar (Schein, 1990). Okulda oluşturulan bu psikolojik bağ öğretmenlerin mesleki verimini de olumlu yönde etkilemektedir. Çünkü güçlü bir okul kültürü; okul paydaşlarının ortak kültür çerçevesinde hareket ederek okulun ortak değerleri etrafında birleşebilmesine olanak tanır (Taheria, Monshizadeha ve Kordiani, 2015). Okulun amaçlarını gerçekleştirmek ve kendilerini buldukları okula ait hisseden çalışanlardan oluşan okullarda denetime olan ihtiyaç da azalır (Özdemir, 2006). Güçlü okul kültürünün eğitim kurumlarına sağladığı yararlar okul kültürünün doğru ve etkili ifade edilmesini gerekli kılmaktadır. Metaforlar ise bireylerin kendilerini daha iyi anlatabilmek duygusu ile kullandıkları kavramlardan biridir. Kişinin duygu, düşünce ya da inançlarını benzerlikler yoluyla ifade etmesine metafor denilmektedir (Korkmaz ve Bağçeci, 2013). Türk Dil Kurumu'na (TDK, 2022) göre metafor; bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma anlamına gelen "mecaz" olarak tanımlanır. Kısacası metafor; kişilerin olguyu ya da kavramı anladığı şekliyle, benzetmeler kullanarak ifade etmesidir.

Okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algılarının bilinmesi eğitimin kalitesinin artırılmasında, kavram yanlışlarının giderilmesinde ve problem durumlarının ortadan kaldırılmasında etkili olabilir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürünü nasıl algıladıklarını bilmek, güçlü bir okul kültürünün oluşturulmasına katkıda bulunup öğretmenin moral ve motivasyonunu artırabilir ve okulda karşılaşılan çeşitli sorunlara çözüm yolları üretmesini sağlayabilir (Aydeş ve Uğur, 2016; Çobanoğlu ve Gökçalp, 2015). Bu nedenle çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin metaforik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Alanyazında okul kültürü ve metaforik algı üzerine çalışmalar olmasına rağmen bu çalışmaların aday öğretmen (Yılmaz, K.; Oğuz, 2005; Akyol ve Kızıltan 2019) ve diğer branşlar bazında (Becerikli, 1999; Demirtaş, 2010; Boydak Özcan ve Demir, 2011) olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin metaforik algılarını belirlemeye yönelik çalışmaların alan yazında ihtiyaç olduğu kanaatine varıldığından çalışmanın, bu yönü ile alanyazındaki eksikliği dolduracağı düşünülmektedir.

Belirtilen önem ve amaç doğrultusunda çalışmada 'Okul Kültürü' kavramına yönelik aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin;

- 1- 'Okul Kültürü' kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar nelerdir?
- 2- 'Okul Kültürü' kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar, ortak özellikleri bakımından hangi kategoriler altında toplanmaktadır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi alt başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırmada yayın etiğine uyulmuştur. Bu araştırma için Giresun Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Fen ve Mühendislik Bilimleri Araştırmaları Etik Kurulu'ndan etik onay alınmıştır (Tarih: 11.05.2022, Sayı: 2022/22-07).

Araştırma Modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma fenomenolojik desende yürütülmüş olup metaforlardan yararlanılmıştır. Fenomonoloji, insan deneyimini anlamayı amaçlar (Van Manen, 2007). Rose, Beeby ve Parker'e (1995) göre fenomenoloji, insanların belirli bir fenomen veya kavramla ilgili anlayışlarını, duygularını, bakış açıları ve algılarını ifade etmelerini sağlayan ve bu fenomeni nasıl deneyimlediklerini tanımlamak için kullanılan nitel bir araştırma yöntemidir.

Araştırmada okul kültürü kavramının okul öncesi öğretmenleri tarafından metafor boyutunda nasıl algılandığı belirlendiğinden veriler metaforlar aracılığıyla toplanmıştır. Metafor (Fr. métaphore, İng. metaphor) kelimesi, Eski Yunancada bir kavramı, bir olguyu, ileriye taşımak, sınırları sonuna kadar zorlamak anlamındaki Yunanca "phérō" sözcüğünden gelmektedir (Uyan Dur, 2016). Kelimenin etimolojisini yapanlara göre de "Metafor kelimesi, meta: öte ve pherein: taşımak, yüklenmek anlamlarına gelmektedir." (Lakoff ve Johnson, 2015). Güncel metafor incelemelerinde metafor, sadece bir kavram olarak değil, aynı zamanda bir zihinde yansıma, fikir olarak da değerlendirilmektedir (Akşehirli, 2005). Saban (2004)'a göre yapılan araştırmalar göstermektedir ki metaforlar, öğretmenlerin okul kültürü algılarını ortaya çıkarmada kullanılan bir modeldir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Giresun'da kamu bağımsız anaokullarında 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde görev yapan 50 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada her ne kadar amaçlı kolay örnekleme yöntemi tercih edilmiş olsa da, çalışmanın gerçekleştirildiği Giresun ilindeki anaokullarında, öğretmenler için cinsiyet tercihi yapılamamıştır. Araştırmanın yapıldığı Giresun Merkez, Keşap ve Bulancak ilçesindeki anaokullarında sadece 1 tane erkek öğretmen görev yapmaktadır. Bu nedenle araştırmanın çalışma grubunda 1 erkek öğretmen ve 49 kadın öğretmen bulunmaktadır. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 1 de sunulmuştur.

Tablo 1. Demografik bilgiler

	Değişken	N	%
Cinsiyet	Kadın	49	98
	Erkek	1	2
Yaş	18-25	1	2
	26-35	18	36
	36-45	30	60
	46 ve üzeri	1	2
Eğitim Düzeyi	Lisans	45	90
	Lisansüstü	5	10
Kurumdaki Çalışma Süresi	0- 5 yıl	23	46
	6-10 yıl	19	38
Meslekteki Çalışma Süresi	11-15 yıl	8	16
	1-10 yıl	14	28
	11-20 yıl	33	66
	21-30 yıl	3	6
Toplam		50	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 49'unun (% 98) kadın 1'inin (% 2) erkek olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 1'i (% 2) 18-25 ve 46 yaş üzeri, 18'i (% 36) 26-35 yaş aralığı grubunda, 30'u (% 60) 36-45 yaş aralığı grubundadır. Eğitim düzeyine göre incelendiğinde; çalışmaya katılan öğretmenlerin 45'i (% 90) lisans, 5'i (% 10) yüksek lisans mezunudur. Kurumdaki çalışma süreleri; 0-5 yıl arasında 23 öğretmen (% 46), 6-10 yıl arasında 19 (% 38), 11-15 yıl arasında 8 öğretmen (% 16) çalışma grubu içinde yer alır. Meslekteki kıdemlerine bakıldığında ise; 1-10 yıl arasında 14'ünün (% 28), 11-20 yıl arasında 33'ünün (% 66), 21-30 yıl arasında ise 3'ünün (% 6) olduğu görülmektedir.

Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay örnekleme yöntemi ile katılımcılar belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi sınırlı kaynakların en etkili kullanımı için bilgi bakımından zengin vakaların belirlenmesi ve seçilmesi için nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir tekniktir. Bu örnekleme yöntemi, ilgilenilen konu hakkında bilgili ve deneyimli bireylerin ya da grupların tanımlanması ve seçilmesini içerir (Palinkas vd, 2015). Kolay örnekleme yöntemi ulaşması hızlı ve kolay olan öğelere dayanır (Patton, 2005). Kolaylık sağlaması ve maliyeti azaltması bu örnekleme yönteminin sağladığı avantajlardandır (Bernard, 2011). Bu araştırmada ise araştırmaya

katılmaya gönüllü, erişimi zaman ve maliyet açısından daha ekonomik olan okul öncesi öğretmenleri çalışma grubuna dahil edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aracı oluşturulurken, kişilerin bakış açılarını ve algılarını ortaya çıkarmada metaforların bir araç olarak kullanıldığı ilgili araştırmalar (Arslan, 2020; Doğrul ve Kılıç, 2020) incelenmiştir. Yapılan araştırmada çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerine öncelikle araştırma hakkında kısaca bilgi verilmiştir. Okul kültürüne ilişkin metaforik algılarını belirlemeye yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu online ve yüzyüze olarak uygulanıp en fazla 10 dakikada tamamlanmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısım; okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, kurumdaki çalışma süresi, meslekteki çalışma süresine ilişkin bilgilerinin yer aldığı ‘ Kişisel Bilgiler’ formudur. İkinci kısımda ise katılımcıların açık uçlu cümleleri tamamlamaları istenmiştir. Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algılarını belirlemek amacıyla ‘Okul kültürü..... gibidir, çünkü’ ibaresi yazılı yarı yapılandırılmış formlar araştırmanın veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Saban (2008)’e göre araştırma aracı olarak metaforların kullanıldığı çalışmalarda “gibi” kavramı genellikle metaforun konusu ve metaforun kaynağı arasındaki ilişkiyi daha açık bir biçimde ortaya koymak için kullanılır. “Çünkü” kavramı ise metaforların oluşturulma sebebinin açıklanmasının istenildiği durumlarda tercih edilir. Düzenlenen veri toplama aracı ile birlikte “Giresun Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Fen ve Mühendislik Bilimleri Araştırmaları Etik Kurulu” adlı kuruma etik kurul izni için başvuru yapılmıştır. 11.05.2022 tarih ve 22/027 sayılı karar ile araştırmanın bilimsel araştırma etik kurul ilkelerine uygun olduğu belirlenmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Toplanan veriler bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir. Yazıya aktarılan görüşler içerik analizi yapılarak incelenmiştir. Metinlerin sistematik, kurallara dayalı olarak kategorilere dönüştürülmesini ve tekrar edileni tespit etmeyi sağlayan yöntem içerik analizi denir (Bengtsson, 2016). İçerik analizinde, toplanan verilere odaklanılır; veri setinde sıklıkla tekrarlanan veya katılımcının yoğun vurgu yaptığı olay ve olgulardan kodlar çıkarılır. Kodlardan kategorilere ve kategorilerden de temalara gidilir (Crabtree ve Miller, 1999; Merriam ve Grenier, 2019).

Araştırmada çalışma grubunu oluşturan 50 katılımcının ürettiği 42 okul kültürü metaforunun açıklamaları detaylıca okunarak kavramsal kategorilere ulaşılmıştır. Araştırmanın geçerliliğini arttırmak üzere, araştırma raporlaştırılırken katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılması yoluna gidilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği için kategorileştirme aşamasında eğitim yönetimi alanında iki yüksek lisans öğrencisi, bir öğretim üyesi olmak üzere üç uzmanla beraber çalışılmıştır. Elde edilen metaforların kodlanması sağlanarak Miles ve Huberman’ın (1994) kodlayıcılar arası uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Miles ve Huberman güvenilirlik formülüne göre alanında uzman farklı kişiler verileri kodlayarak analiz etmektedir. Yapılan bu kodlamalar sonucunda uzmanlar arasında görüş birliğine varılan ve görüş ayrılığına düşülen kategoriler tespit edilmekte olup güvenilirlik formülü aracılığıyla uzmanların görüşleri arasındaki uyum oranı belirlenebilmektedir. Güvenirlik formülüne göre 0.92 olarak elde edilen yüzdenin kabul edilebilir ve çalışmanın güvenilir olduğu söylenebilir.

Bulgular

Bu kısımda çalışmaya katılan 50 okul öncesi öğretmenin ‘Okul Kültürü’ kavramına ilişkin oluşturmuş oldukları metaforlarla ilgili olarak bulgular tespit edilmiştir. Öncelikle elde edilen metaforlar verilmiş daha sonra ise metaforlar ilişkili oldukları kavramsal kategoriler içerisinde sunulmuştur.

Araştırmada Üretilen Metaforlara İlişkin Bulgular

Araştırmada 50 okul öncesi öğretmeni ile yapılan görüşmeler sonrası oluşan metaforlar, frekans ve yüzdeleri ile birlikte Tablo 2’ de sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırmada üretilen metaforlar ve frekans değerleri

Metafor No	Metaforun Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)	Metafor No	Metaforun Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	Kek	1	2	22	Çiçek	1	2
2	Çark	1	2	23	Orkestra	1	2
3	Ayna	2	4	24	Hayatımızın ta kendisi	1	2

4	Anne Kucağı ve ikinci Ailem	1	2	25	İnsan vücudu	1	2
5	Kaliteli Süt	1	2	26	Hamur	2	4
6	Güneş	2	1	27	Nasrettin Hoca Fıkraları	1	2
7	Ekip işi	1	2	28	Arı kovanı	1	2
8	Anahtar	1	2	29	İnsan bedeni	1	2
9	Bal peteği	1	2	30	Çiçek serası	1	2
10	Ev	2	4	31	Domino taşı	1	2
11	Ağaç	2	4	32	Zincir	1	2
12	Gökkuşluğu	1	2	33	Mistik koku	1	2
13	İletişim	1	2	34	Saat	1	2
14	İnşaat	1	2	35	Reçel	1	2
15	Doğadaki hayat	1	2	36	Anonim Oyun	1	2
16	Pazıl	1	2	37	Aile	3	6
17	Her yeni doğan gün	1	2	38	Doğa	1	2
18	Piyano	1	2	39	Oyun hamuru	2	4
19	Organizasyon	1	2	40	Türlü	1	2
20	Dans	1	2	41	Deniz	1	2
21	Fabrika	1	2	42	Sevgi ve Saygı	1	2
TOPLAM:						50	100

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenler toplam 42 tane metafor geliştirmiştir. Okul kültürüne ilişkin en çok kullanılan metafor aile (f=3, % 6 metaforu olmuştur. Bunun dışında ayna (f=2 % 4), güneş (f=2 % 4), ağaç (f=2 % 4), hamur (f=2 % 4), oyun hamuru (f=2 % 4) ve ev (f=2 % 4) ulaşılan metaforlardır. Araştırmada öğretmenlerin okul kültürü kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar sekiz kavramsal kategori altında toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul kültürü kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların yer aldığı kategoriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Okul kültürüne ilişkin geliştirilen metafor kategorileri

Kategoriler (Olarak Okul Kültürü)	Metafor Adları	Metafor Sayısı	Katılımcı Sayısı	Metafor Yüzdesi (%)
Birliktelik/Bütünlük	1- Bal peteği(1) 2-Ekip İş (1) 3- Organizasyon (1) 4- Puzzle (1) 5- Orkestra (1) 6 -Arı Kovanı (1) 7-Zincir(1) 8- İnsan Vücudu (1)9- Domino Taşı (1) 10-Aile (3) 11- Fabrika (1) 12- Çark (1) 13- İnşaat (1) 14- İnsan Bedeni (1) 15-Gökkuşluğu(1) 16- Kek(1) 17-Anonim Oyun (1) 18-Dans (1) 19- Piyano (1) 20- Nasrettin Hoca Fıkraları(1)	20	22	47,62
Doğa/Doğanın Parçası	1-Güneş (2) 2-Hayatın ta Kendisi (1) 3-Ağaç(2)4-Doğadaki Hayat(1) 5--Deniz(1)6-Çiçek(1) 7-ÇiçekSerası(1) 8-Mistik koku(1) 9-Doğa(1)	9	11	21,43
Samimiyet	1- Anne Kucağı ve İkinci Ailem (1) 2- Ev (2) 3- İletişim (1) 4- Sevgi ve Saygı (1)	4	5	9,53
Yiyecek	1--Kaliteli süt(1)2-Türlü(1) 3-Reçel(1)	3	3	7,14
Başlangıç/Zamanın Parçası	1-Saat(1) 2-Anahtar (1) 3-Her yeni doğan gün(1)	3	3	7,14
Şekillendirici	1-Oyun hamuru (2) 2-Hamur(2)	2	4	4,76
Yansıtıcı	1-Ayna (2)	1	2	2,38
Toplam		42	50	100

Çalışmada ortaya çıkan kavramsal kategoriler 7 tanedir. Bunlar; birliktelik/bütünlük olarak, doğa/doğanın parçası, samimiyet, yiyecek, başlangıç/zamanın parçası, eğlence unsuru, şekil alıcı, yansıtıcı olarak okul kültürüdür. Okul kültürüne yönelik yapılan 42 metaforun 20'si (% 47,62) birliktelik/bütünlük olarak okul kültürü kategorisi altında toplanmıştır. Bu kategoriyi 9 metaforla (% 21,43) doğa/doğanın parçası olarak okul kültürü, 4 metaforla (% 9,53) samimiyet olarak okul kültürü takip etmektedir. Diğer metaforlar 3'er (%7,14) metaforla yiyecek olarak ve başlangıç/zamanın parçası olarak okul kültürü; 2'ser (4,76) metaforla eğlence unsuru ve şekil alıcı (% 4,76) olarak okul kültürü'dür. Yansıtıcı olarak okul kültürü ise 1 (% 2,38) metafor ile 8. kavramsal kategori altında yer almaktadır.

Kavramsal Kategorilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmaya katılan öğretmenler tarafından okul kültürü kavramına ilişkin üretilen metaforlar kavramsal kategoriler altında ele alınarak incelenmiştir.

1-Birliktelik/bütünlük Olarak Okul Kültürü:

Çalışmanın Okul Kültürü metaforuna ilişkin elde edilen ilk kavramsal kategorisi Birliktelik/bütünlük olarak okul kültürü oluşturmaktadır. 50 okul öncesi öğretmeninden 20'sinin, toplamda 42 metafordan 18'inin (% 42,86) üretilmesi ile birliktelik/bütünlük olarak okul kültürü kategorisi en çok metafor oluşturulan kategoridir. Bu kavramsal kategori içindeki metaforlar ve frekans değerleri şu şekildedir. Bal peteği (f=1), ekip işi (f=1), organizasyon (f=1), puzzle (f=1), orkestra (f=1), arı kovanı (f=1), zincir (f=1), insan vücudu (f=1), domino taşı (f=1), aile (f=3), fabrika (f=1), çark (f=1), inşaat (f=1) insan bedeni (f=1), gökkuşağı (f=1), kek (f=1), dans (f=1) ve anonim oyun'dur (f=1). Okul öncesi öğretmenlerinin birliktelik/bütünlük olarak okul kültürü kategorisi kapsamında oluşturdukları metaforlardan bazıları şöyle tanımlanmıştır:

“Okul kültürü bana göre puzzle gibidir. Çünkü birlik beraberlik içinde paylaşarak, yardımlaşarak, eksilmeden çalışarak başarıya ulaşılır.” (K13)

“Okul kültürü bana göre bal peteği gibidir, çünkü ne kadar iş birliği ve uyum çok fazla üretim demektir. Kaliteyi artıran uyum ve birlikte çalışma ve uygun koşullarda tıpkı bal oluşturmak gibidir.”(K12)

“Okul kültürü bana göre orkestra gibidir. Çünkü uyum içinde çalışmayı anlatmak için orkestra benzetmesi uygun olacaktır. Orkestrayı oluşturan müzisyenler (okul çalışanları) bu uyumu yakalamaları imkansızdır. Bu uyumun temel dayanağı da orkestra şefi yani okul müdürüdür. Müzisyenleri çok iyi tanıyıp, işbirliği, uyum ve ahengi yakaladıktan sonra orkestra performansının en iyi seviyeye ulaşması kaçınılmazdır.”(K22)

“Okul kültürü bana göre domino taşı gibidir, çünkü bir tane domino taşı eksildiğinde sistem yürümez.”(K25)

“Okul kültürü bana göre saygı, sevgi ve hoşgörünün olduğu zincir gibidir, çünkü saygı, sevgi ve hoşgörünün olduğu yerde okul başarısını yükseltecek halkalar arasında güçlü bir bağ oluşsun.”(K24)

“Okul kültürü bana göre, gökkuşağı gibidir. Çünkü her bir paydaş yeni bir renk ve bütünü parçasını oluşturur.”(K26)

“Okul kültürü bana göre, dans gibidir, çünkü uyum ve ahenk içinde yapılırsa ortaya güzel bir görüntü çıkar. Okulda da çalışanlar uyum ve ahenk içinde olursa ortaya mutlu çocuklar çıkar.” (K33)

“Okul kültürü bana göre, anonim bir oyun gibidir, çünkü her dokunan ona bir farklılık, bir anlam katar küçük dokunuşlarla şekillenir ve anlamlı, amaca dönük bir hal alır.” (K39)

“Okul kültürü bana göre, inşaat gibidir, çünkü eksik malzeme, yanlış koyulmuş tuğla, yanlış etkileşim çökmesini sağlar. Her şeyin yeteri kadar olması, özverili, eksiksiz oluşu binayı ayakta tutar.” (K14)

“Okul kültürü bana göre, piyano gibidir, çünkü her nota farklı ses çıkarır ve doğru yerde doğru notaya basılırsa harika bir uyum yakalanır ve bu uyumu yakalamak için çaba emek ilgi ve sabır gerektirir.” (K15).

“Okul kültürü bana göre, Nasrettin Hoca fıkraları gibidir, çünkü temelleri öz değerlerimizle işlenmiş ve kültürel normlarla geliştirilmiş, kültürü oluşturan önemli bir unsurdur. Nasrettin Hoca'nın her fıkrası toplum/birey faydasını değerini gözetmesiyle sonlanmıştır. Fıkraları eğlendirici ve öğreticidir (K34)

“Okul kültürü bana göre, lezzetli ve tam ölçülü kek gibidir, çünkü kekin malzemelerinde herhangi bir değişiklik lezzette farklılığa sebep olur. Okul kültüründeki bir değişiklik de tüm iklime yansır.”(K47)

2-Doğa/Doğanın Parçası Olarak Okul Kültürü:

Çalışmanın okul kültürü metaforuna ilişkin elde edilen ikinci kavramsal kategorisi doğa/doğanın parçası olarak okul kültürüdür. Bu kategoride 11 öğretmenin 42 metaforun 9'unu (% 21,43) ürettiği görülmektedir. Bu kavramsal kategori içindeki metaforlar ve frekans değerleri şu şekildedir. Güneş (f=1), hayatımızın ta kendisi (f=1), ağaç (f=2), doğadaki hayat (f=1), deniz (f=1), çiçek (f=1), çiçek serası (f=1), mistik koku (f=1), doğa (f=1). Aşağıda doğa/doğanın parçası olarak okul kültürü kategorisi kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinden örnekler sunulmuştur:

“Okul kültürü bana göre, güneş gibidir, çünkü güneşin ısısına, ışığına ihtiyaç duyduğumuz gibi bağlı bulunduğumuz kurumunda ısı ve ışığına ihtiyaç duyarız. Sıcak, samimi nezaketli, empatinin yüksek olduğu, korku kültürünün hakim olmadığı, “ben” yerine “biz” in egemen olduğu, geliştirici, öğretici, besleyici bir kurum kültürü olmalıdır.” (K2)

“Okul kültürü bana göre ağaç gibidir, çünkü her dalı bir öğretmeni simgeler. Önemli olan dalların güçlü olmasıdır.”(K10)

“Okul kültürü bana göre, çiçek gibidir, çünkü güzel açan, kokan bir çiçek, rengarenk her şekilde mis kokuludur.”(K4)

“Okul kültürü bana göre, mistik koku gibidir, çünkü geçmişin izlerini, ruhunu taşır.”(K3)

3-Samimiyet Olarak Okul Kültürü:

Okul kültürü metaforuna ilişkin elde edilen üçüncü kavramsal kategoriyi samimiyet olarak okul kültürü oluşturmaktadır. Toplamda 50 okul öncesi öğretmeninden 5 öğretmen, toplamda 42 metaforun 4'ünü (% 9.52) üretmesi ile samimiyet olarak okul kültürü en çok metafor oluşturulan üçüncü kategoridir. Bu kavramsal kategori içindeki metaforlar ve frekans değerleri; anne kucağı ve ikinci ailem (f=1), ev (f=2), iletişim (f=1), sevgi ve saygı'dır (f=1). Okul öncesi öğretmenleri tarafından oluşturulan samimiyet olarak okul kültürü kategorisi kapsamında bazı metafor ifadeleri örneklendirilmiştir:

“Okul kültürü bana göre, aile gibidir, çünkü eğitim öğretim doğuştan başlar ve okul hayatı boyunca devam eder. Aile ortamı gibi sıcak samimi ve özgüvenli bir ortam oluşturmalıdır.”(K45)

“Okul kültürü bana göre, ev gibidir, çünkü zamanımızın önemli bir kısmını geçirdiğimiz her gün bir düzen içinde yapılmayı bekleyen işlerin olduğu bu işlerinde yürümesi için sevgi ve saygının olması gerektiği kocaman bir evdir.”(K44)

“Okul kültürü bana göre, anne kucağı ve ikinci ailem gibidir, çünkü anneler çocuklarına karşı sevecen güler yüzlü merhametli, yanlış doğruyu öğretiyorsa, çocuğunu olduğu gibi kabul ediyorsa okul üyeleri de çalışanları olduğu gibi kabul etmeli, yanlış davrandığında onları uygun dille uyarmalı... Nasıl evimize, ailemize karşı sorumluluklarımız varsa okula karşı da hassasiyeti göstermeliyiz. Okul bana göre 2. Ailem, anne kucağı gibi merhametli bir yerdir, düzen disiplin, çalışma ortamının olduğu sıcacık bir ortamdır.”(K40)

4- Yiyecek Olarak Okul Kültürü:

Okul kültürü metaforuna ilişkin elde edilen dördüncü kavramsal kategoriyi yiyecek olarak okul kültürü oluşturmaktadır. Yiyecek olarak okul kültürü kategorisini 3 öğretmen, 42 metafordan 3'ünü (% 7,14) üreterek oluşturmuştur. Bu kavramsal kategori içindeki metaforlar şunlardır: Kaliteli süt (f=1), türlü (f=1), reçel (f=1). Yiyecek olarak okul kültürü kategorisi içinde yar alan okul öncesi öğretmenlerinin metaforlarından bazıları aşağıda tanımlanmıştır:

“Okul kültürü bana göre, kaliteli süt gibidir, çünkü iyi ot ve gerekli besinlerle sütün kalitesi artar.”(K35)

“Okul kültürü bana göre türlü gibidir, çünkü içine attığımız her malzeme yemeğin tadını güzelleştirir. Kaliteli yemek çıkar. İdare, öğretmen, öğrenci, veli, okul çalışanları, okul çevresi, okuldaki malzemeler, sosyal çevre v.s. gibi.”(K50)

“Okul kültürü bana göre, reçel gibidir, çünkü içine katılan öğrenciler, eğitim etkinlikleri ile tadı ve kokusu oluşur ve her damakta değişik tatlar bırakır.”(K49)

5- Başlangıç/Zamanın Parçası Olarak Okul Kültürü:

Okul kültürü metaforuna ilişkin elde edilen beşinci kavramsal kategoriye başlangıç/zamanın parçası olarak okul kültürü oluşturmaktadır. 50 okul öncesi öğretmeninden 3 öğretmenin, toplamda 42 metaforun 3'ünü (% 7,14) üretmesi ile en çok metafor oluşturulan beşinci kategoridir. Bu kavramsal kategori içindeki metaforlar ve frekans değerleri şu şekildedir: saat(f=1), anahtar (f=1), her yeni doğan gün (f=1). Okul öncesi öğretmenlerinin oluşturdukları bu kategori içinde yer alan metaforlar aşağıdaki gibidir:

“Okul kültürü bana göre anahtar gibidir, çünkü her türlü bilginin değerini açar.”(K29)

“Okul kültürü bana göre bana göre saat gibidir, çünkü çarkların doğru ve dengeli işlediğine emin olmak gerekir. Kültür dengeli kurulduğunda saat her doğruyu güzeli gösterir.”(K31)

6- Şekillendirici Unsur Olarak Okul Kültürü

Okul Kültürü metaforuna ilişkin elde edilen yedinci kavramsal kategoriye şekillendirici olarak okul kültürü oluşturmaktadır. Bu kategoride 4 öğretmenin, 2 adet metafor ürettikleri görülmüştür. Bu metaforlar oyun hamuru (f=2) ve hamurdur (f=1). Okul öncesi öğretmenlerinin oluşturdukları metaforlar aşağıda yer alan örneklerdeki gibi tanımlanmıştır:

“Okul kültürü bana göre, hamur gibidir, çünkü nasıl şekil verip nasıl bir süreç izleyeceğin önemlidir. Çıkan üründen güzel sonuç almaktır amaç.”(K46)

“Okul kültürü bana göre, oyun hamur gibidir, çünkü içeriğinde barındıran tüm paydaşları şekillendirir.” (K38)

8- Yansıtıcı Olarak Okul Kültürü:

Okul kültürü metaforuna ilişkin elde edilen sekizinci kavramsal kategoriye yansıtıcı olarak okul kültürü oluşturmaktadır. Sekizinci ve son kategori kapsamında 2 öğretmen, ayna metaforu olmak üzere 1 metafor (f:2) üretmiştir. Aşağıda bu öğretmenlerin görüşleri sıralanmıştır:

“Okul kültürü bana göre, bana göre ayna gibidir, çünkü ne gösterirseniz onu görürsünüz.”(K27)

“Okul kültürü bana göre, ayna gibidir, çünkü okulun tüm yönlerini çevreye yansıtır.”(K28)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürüne yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemektir. Araştırmaya katılan 50 okul öncesi öğretmeni okul kültürü kavramı ile ilgili olarak toplam 42 metafor üretmiş, bu metaforlar yedi kategori altında toplanmıştır. Çalışmada ortaya çıkan kavramsal kategoriler; birliktelik/bütünlük olarak okul kültürü, doğa/doğanın parçası, samimiyet, yiyecek, başlangıç/zamanın parçası, şekillendirici ve yansıtıcı olarak okul kültürüdür.

Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından en fazla üretilen metaforlar birliktelik bütünlük olarak okul kültürü kategorinde yer almaktadır. Bu durum okul kültürü denildiğinde öğretmenler tarafından birlikte olma, bir bütünü temsil etme, birlik duygusu olarak algılanmasıyla birlikte öğretmenlerin çalıştıkları okulda birlik beraberliğe önem verdiğini, bu yönde beklentilerinin olduğunu da göstermektedir. Öğretmenlerin okul kültürünü birlik beraberlikle ilişkilendirmesine örnek olacak diğer bir çalışma Çelikten'e (2006) aittir. Adı geçen yazarın okul kültürüne ilişkin yapmış olduğu çalışmasında okul kültürü kurumda çalışan paydaşları bir ve bütün yapan sosyal yapışkan metaforuyla açıklanmıştır. Bu nedenle çalışmada okul kültürünün birleştirici bütünleştirici yönü olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Yapılan bu çalışmada ise *birliktelik bütünlük* olarak okul kültürü kategorinde en yüksek frekansa sahip metafor aile metaforudur. Akyol, Kızıltan'ın (2019) yapmış oldukları araştırmada da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okul kültürüne ilişkin üretmiş oldukları metaforlar içinde aile yer almaktadır. Adı geçen çalışmada aile metaforu bütünleştirici olmayı birliktelik sağlamayı çağrıştırdığı için tercih edilmiştir. Yine aynı çalışmada okul kültürüne ilişkin oluşturulan metaforlardan biri de pastadır. Yapılan bu çalışmada da oluşturulan kategorilerden birinin yiyecek olarak okul kültürü olması her iki çalışmanın benzer bulguları arasında yer almaktadır.

Çalışmada katılımcıların ifade ettikleri metaforlara ilişkin oluşturulan ikinci kategori *doğa, doğanın bir parçası olarak okul kültürüdür*. Bu kategoride öne çıkan ve en yüksek frekansa sahip metaforlar; güneş ve ağaç metaforlarıdır. Deniz, doğa, çiçek, mistik koku da yine bu kategoride yer alan metaforlardan birkaçıdır. Kullanılan metaforlara bakıldığında doğa ve doğanın unsurları bireylerin kendilerini iyi hissetmelerine neden olarak bireylerde olumlu duyguları çağrıştırmaktadır. Dolayısıyla çalışmaya katılan öğretmenlerin de okul kültürü denildiğinde kendilerini iyi

hissettikleri bir okul ortamı çağrıştırmaları nedeniyle bu metaforları kullandıkları söylenebilir. Bahar-Güner ve Tunca (2015)'nin okul kültürüne ilişkin çalışmasında da katılımcı olan öğretmen adayları güneş metaforunu yol gösterici, aydınlatıcı olarak vurgulamaktadır ve yapılan bu çalışmadan elde edilen bulgular ile benzerlik taşımaktadır. Çalışma bulgusunu destekler bir araştırma da Ertürk Kara (2014)'ya aittir. Adı geçen çalışmada da en sık tekrar eden metafor, ağaç metaforudur ve çalışmada geleceğe yön verici olarak kategorize edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre oluşturulan üçüncü kategori *samimiyet olarak okul kültürüdür*. Bu kategoride öne çıkan ve en yüksek frekansa sahip olan ev metaforudur. Ev yaşanan, ait olunan yer, ilişkilerin en samimi yaşandığı ortam olması açısından samimiyeti hatırlatması nedeniyle kullanılmıştır. Ertürk Kara (2014), okul öncesi eğitim ortamlarının metaforlar yolu tasvir edildiği çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının en çok ev metaforunu ürettiklerini belirtmiştir. Uçar'ın (2021) hazırlanmış olduğu tez çalışmasında ise okul yöneticilerinin okul öncesi eğitimi yuva hissi veren samimiyetle ilişkilendirerek ev olarak metaforlaştırdığı bulgusuna ulaşırlar. Saban'ın (2008) ilköğretim kademesindeki öğrenci, öğretmen ve bu kademe de ileride görev yapacak olan öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin imgelerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında, öğrencilerin okul kavramına ilişkin ev metaforunu ürettikleri görülmektedir. Okulu eve benzetmelerindeki neden evdeki samimi ilişkileri okula da genellemeleridir. Boydak Özan ve Demir'in (2011) öğretmen ve öğrencilerin okul kültürü algılarını metaforla ifade ettikleri çalışmada da okul kültürünü *eve* benzettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Adı geçen çalışmada okul kültürünün eve benzetilmesinin nedeni; okuldaki öğretmenin anne-baba, öğrencilerin ise abi-kardeş samimiyetinde görülmesidir. Bu çalışmada da okul kültürünün eve benzetilmesinin nedeni okul öncesi öğretmenlerinin aile sıcaklığını, samimiyeti ve içten ilişkileri okul ortamında yaşıyor olmasından kaynaklanabilir.

Çalışmanın dördüncü sıradaki kategorisi *yiyecek olarak okul kültürüdür*. Bu kategoride işlenen metaforlar; kaliteli süt, reçel ve türüdür. Ertürk Kara'nın (2014) çalışmasında okul öncesi eğitime ilişkin her ne kadar yiyecek kategorisinde yer almasa da meyve metaforuyla karşılaşılmaktadır. Yine Boydak Özan ve Demir'in (2011) çalışmasında okul kültürüne ilişkin çikolata, yiyecek, çorba metaforlarının üretildiği bulgusu araştırmadan elde edilen bulguyla benzerlik taşımaktadır. Çalışmada okul kültürünün yiyeceğe benzetilmesinin nedeni, yiyeceklerden alınan tadın okul ortamından da alınmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Çalışmanın beşinci sıradaki kategorisi, *başlangıç/ zamanın parçası olarak okul kültürüdür*. Bu kategorinin metaforları; saat, anahtar ve her yeni doğan gündür. Bu kategoride okul kültürünün yeni başlangıçlara neden olduğu vurgulanmıştır. Çalışmanın altıncı kategorisi *şekillendirici olarak okul kültürüdür*. Bu kategoride de oyun hamuru ve hamur metaforları bulgusuna ulaşılmıştır. Özdemir ve Erol (2015) da çalışmalarında öğretmenlerin öğrencileri şekillendirdiğini belirtmiştir. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin okulu, okul öncesi öğrencilerini şekillendiren bir unsur olarak görmeleri belirtilen metaforu yapmalarının nedeni olarak görülebilir.

Çalışmanın yedinci ve son kategorisi *yansıtıcı olarak okul kültürü kategorisidir*. Burada üretilen metafor aynadır. Okul kültürünün yansıtıcı etkisine değinilmiş ve olumlu ya da olumsuz okulda yaşanan tüm etkenlerin hem çevreye hem de okul kültürüne yansıtacağı vurgulanmıştır. Akyol, Kızıltan (2019) da yaptığı çalışmada benzer bir bulguya ulaşılmıştır. Adı geçen çalışmada tarih öğretmeni adaylarının kültür kavramıyla ilgili oluşturdukları metaforların çoğu geçmişi aktarması, geçmişe ayna tutarak yansıtmasıyla ilgilidir. Bu çalışmada da okul kültürü yansıtan olarak değerlendirildiğinden Kızıltan (2019)'ın çalışmasıyla benzerlik taşımaktadır.

Yapılan bu çalışmada okul kültürüne ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin üretmiş oldukları metaforlar değerlendirildiğinde öğretmenlerin olumlu metaforlar ürettikleri görülür. Ertürk Kara'nın (2014) çalışmasında da okul kültürü için olumlu tutum ve görüşlere ilişkin metaforlar üretilmiş ve olumsuz bir tanımlama yapılmamıştır. Boydak Özan ve Demir'in (2011) araştırmasında da farklı lise türlerine göre öğretmen ve öğrencilerin okul kültürüne ilişkin genellikle olumlu metaforlar ürettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada okul kültürü oluşturmada birlikteliğin, beraberliğin, samimiyetin önemi vurgulanmış, okul kültürünün ayna misali ne gösterirsen onu yansıttığına dikkat çekilmiştir. Bu noktada okullarda olumlu yönde okul kültürü oluşturmak için okul paydaşları arasında birlikte iş birliği içinde olmaya özen gösterilmeli, okulda paydaşlar arasında bu beraberliği sağlamaya yönelik çeşitli etkinlikler ve organizasyonlar düzenlenmelidir. Araştırmada okul kültürüne ilişkin üretilen metaforlar değerlendirildiğinde eğlenceye ilişkin okul kültürünün algılandığı (Nasrettin Hoca fıkraları) sadece bir katılımcı bulunmaktadır. Bu nedenle özellikle öğretmenlerin, okul ortamında eğitici etkinliklerinin yanı sıra eğlenmeye de ihtiyaçları olduğu dikkate alınmalı okul ortamı eğlenceli aktivitelerle zenginleştirilmelidir. Özellikle okul yöneticileri yönettikleri okullarda birlik beraberliğin sağlandığı, eğlenceli ortamlar olmasına önderlik etmeli, bu konuda örnek olarak okuldaki sıcak iklimin öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasında da yayılmasını sağlamalıdır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Destek ve Teşekkür

Yazarlar çalışma için herhangi bir finansal destek almamışlardır.

Çıkar Çatışması

Yazarlar çalışmada herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını beyan etmişlerdir.

Kaynakça / References

- Akyol, C. & Kızıltan, Ö. (2019). Öğretmen adaylarının kültür kavramına ilişkin metaforları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 39 (2), 937-961.
- Arslan, P. (2020). Okul kavramına ilişkin metaforlar. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3 (1), 1-14
- Aydeş, S. S. & Akın, U. (2016). Okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik metaforik algıları. *Sakarya University Journal of Education*, 6(3), 20-39.
- Bahar-Güner, Ö., Tunca, N., Alkın-Şahin, S., & Oğuz, A. (2015). Öğretmen adaylarının öğretmen eğitimcisine ilişkin metaforik algıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(4), 419-444, Erişim: <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.023>.
- Becerikli, S. (1999). Metaforlar yoluyla örgüt kültürünü anlamak. *Gazi Üniversitesi İletişim Dergisi*, 1.
- Bengtsson, M. (2016). *How to plan and perform a qualitative study using content analysis*. NursingPlus Open, 2, 8-14.
- Bernard, H. R. (2011). *Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative approaches*. New York: Rowman Altamira.
- Boydak-Özan, M. & Demir, C. (2011). Farklı lise türlerine göre öğretmen ve öğrencilerin okul kültürü metaforu algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 106-126.
- Crabtree, B. F. & Miller, W. L. (1999). *Doing qualitative research*. Sage publications.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 269-283.
- Çobanoğlu, N., & Gökalp, S. (2015). Öğretmen adaylarının okul müdürüne ilişkin metaforik algıları/Metaphoric perceptions of teacher candidates for school managers. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 279-295.
- Demirtaş, Z. (2010). Liselerde Okul Kültürü ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt 7, Sayı 13. 208-223.
- Doğrul, H. & Kılıç F. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi, *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 49-57.
- Ertürk Kara, H.G. (2014). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim kavramına ilişkin metaforları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2),104-120.
- Koca, İ. , Kaya, M. & Gökçimen, S. (2020). Türkiye’ de okul kavramına ilişkin metafor araştırmalarının değerlendirilmesi: bir meta sentez çalışması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), 15-26.Erişim: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mead/issue/634>
- Korkmaz, F., & Bağçeci, B. (2013). Lise öğrencilerinin “üniversite” kavramına ilişkin metaforik algıların incelemesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 2(1), 187-204.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2015). *Metaforlar, hayat, anlam ve dil*, (Çeviren: Gökhan Yavuz Demir), İthaki.
- MEB, (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Meb.
- Merriam, S. B. & Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Özdemir, A. (2006) . Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4(4), 411-433.*
- Özdemir, T.Y. & Erol, Y.C. (2015). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının okul, öğretmenlik ve öğrenci kavramlarına ilişkin algıları. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13(4).*
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N. and Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research, *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research, 42, 533–544.*
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Rose, P., Beeby, J. & Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced Nursing, 21(6), 1123-1129.* Erişim:<https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1995.21061123.x>
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk eğitim bilimleri dergisi, 2 (2), 131-155.*
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 55, 459-496*
- Schein, E. H. (1990). Organizational culture. *American Psychologist, 43 (2), 109-119.*
- Taheria , M. Monshizadeha, M. & Kordianib, H.E. (2015). The relationship between organizational culture and organizational success: A case study. *Management Science Letters 5 507–516* <http://www.growingscience.com/msl>
- Tevrüz, S. (1997), *Endüstri ve örgüt psikolojisi*, Türk Psikologlar Derneği.
- Uçar, A. (2021). *Okul yöneticilerinin ve okulöncesi öğretmenlerinin okulöncesi eğitimine yönelik metaforik algılarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Uçar, A. & Erdem, E. (2020). Sınıf öğretmenlerinin okulöncesi ile ilgili metaforik algıları. 8. *Uluslar arası Sosyal Beşeri ve Eğitim Bilimleri Kongresi Tam Metin Kitabı* (ss.381-388).
- Uyan Dur, B. İ. (2016). Metafor ve ekslibris. *Uluslararası Ekslibris Dergisi, 3(5): 122-12*
- Van Manen, M. (2007). Phenomenology of practice. *Phenomenology & Practice, 1(1), 11-30.*Erişim:<https://doi.org/10.29173/pandp>
- Varol, M. (1993). *Halkla ilişkiler açısından örgüt sosyolojisine giriş*, Ankara Üni.İletişim Fak.
- Yılmaz, K. & Oğuz, E. (2005). Eğitim bilimleri fakültesi öğrencilerinin fakülte kültürüne ilişkin algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 38 (1), 101, 122.*