



**CEBED**  
**2(2):2023**



# **Journal of the Institute of Educational Sciences**

Published By

Sivas Cumhuriyet University

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/cebed>

e-ISSN: 2822-3675

**Sivas Cumhuriyet University Educational Sciences Institute  
Journal –CESIJ**

**Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Dergisi –CEBED**

I

**e-ISSN: 2822-3675**

**Volume / Cilt 2 | Issue / Sayı 2  
Pages / Sayfa: 50-96**

**October/Ekim 2023**

**<https://dergipark.org.tr/tr/pub/cebed>**

**Sivas Cumhuriyet University Educational Sciences Institute Journal –CESIJ**  
**Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi –CEBED**

**Publisher/Yayıncı**

Sivas Cumhuriyet University, Educational Sciences Institute  
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Prof. Dr. Murat BURSAL

**Editor-in-Chief**

Prof. Dr. Serkan BULDUR

**Editör**

Prof. Dr. Serkan BULDUR

**Assistant Editor**

Dr. Mehmet Akif BİRCAN

**Editör Yardımcısı**

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akif BİRCAN

**Publication Coordinator**

Dr. Mehmet Akif BİRCAN

**Yazı İşleri Müdürü**

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akif BİRCAN

**Publishing Editor**

Prof. Dr. Serkan BULDUR

**Yayın Editörü**

Prof. Dr. Serkan BULDUR

**Technical Check and Layout Assistants**

Sivas Cumhuriyet University Electronic  
Journal Office

**Teknik Kontrol ve Mizanpaj Sorumluları**

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Elektronik  
Dergi Ofisi

**Indexing/İndeksler**

ASOS İNDEKS

İdeal Online

Research Bible

Directory of Research Journals Indexing

Directory of Open Access Scholarly Resources (ROAD Index)

Google Scholar

Türk Eğitim İndeksi

### **Publication Board/ Yayın Kurulu**

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akif BİRCAN (Yazı İşleri Müdürü)

Prof. Dr. Serkan BULDUR (Editör)

Prof. Dr. Fatih KARAKUŞ (Enstitü Yönetim Kurulu Üyesi)

Prof. Dr. Taner ÇİFÇİ (Enstitü Yönetim Kurulu Üyesi)

Doç. Dr. Metin POLAT (Enstitü Yönetim Kurulu Üyesi)

Prof. Dr. Gülpınar AKBULUT ÖZPAY (Enstitü Kurulu Üyesi)

Prof. Dr. Mustafa Hilmi BULUT (Enstitü Kurulu Üyesi)

Prof. Dr. Soner DOĞAN (Enstitü Kurulu Üyesi)

Dr. Öğr. Üyesi Sibel KORKMAZGİL (Enstitü Kurulu Üyesi)

Dr. Öğr. Üyesi Cem GÖKMEN (Enstitü Kurulu Üyesi)

---

## Contents / İçindekiler

---

### Editorial

V

### Editörden

VI

IV

Review of Metaphor Studies in Preschool Education: A Systematic Review  
Okul Öncesi Eğitim Alanında Yapılmış Metafor Çalışmalarının Gözden  
Geçirilmesi: Sistematik Bir Derleme

**Kübra BOZKIR, Mehmet KANAK**

50-68

Examination of Astronomy Subjects in the Scope of Secondary School Science Textbooks  
Astronomi Konularının Ortaokul Fen Bilimleri Ders Kitapları Kapsamında İncelenmesi

**Emre ÖZDEMİR, Ebubekir BERBER**

69-84

Examining the Relationship Between Co-Parenting and Power Sharing in Parents  
Ebeveynlerde Ortak Ebeveynlik ve Güç Paylaşımı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

**Cem ALAN, Bekir ÇELİK**

85-96

---

## Editorial

Sivas Cumhuriyet University Educational Sciences Institute Journal – CESIJ is a scientific, peer-reviewed and open-access journal published online on a quarterly basis. CESIJ aims to provide its audience with high quality studies in education through an objective lens. Our editorial board is happy to publish the 2nd issue of the 2nd volume of our journal (Oct 2023). We express our deepest gratitude to everyone that contributed to this issue, particularly authors and reviewers. Our next issue will be published in March 2024.

V

In this issue, there are 3 empirical studies that went through a strict blind review and editorial process. Articles to be published in our journal go through three important phases: preview, blind review and editing. During the blind review process, every article is reviewed by at least two referees. Moreover, each article going through examination is checked for plagiarism using iThenticate. We suggest that our prospective authors scan their article using plagiarism software before they send it to our journal.

Prospective authors could upload their studies to <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cebed> for our forthcoming issues. In addition, our journal aims to widen its pool of reviewers. In this respect, those who are interested in becoming a member of it or those who wish to contribute to our journal as a reviewer could send their CVs to [sbuldur@cumhuriyet.edu.tr](mailto:sbuldur@cumhuriyet.edu.tr). Reviewer certificates are sent through Dergipark. Therefore, those who wish to get a certificate should apply for it through Dergipark. We hope to reach you with higher quality and original studies in the next issue.

**Prof. Dr. Serkan BULDUR**  
**Editor-in-Chief**  
**October, 2023**

---

---

## Editör'den

VI

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi (CEBED), Sivas Cumhuriyet Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından yılda iki defa çıkarılan bilimsel, hakemli ve elektronik ortamda okuyucuların erişimine açık bir dergidir. CEBED, eğitim alanında nitelikli çalışmaları nesnel bir bakış açısı ile okuyucusuna ulaştırmayı hedeflemektedir. Yayın kurulumuz dergimizin 2. cildinin 2. sayısını (Ekim 2023) yayımlamanın mutluluğunu yaşamaktadır. Özellikle yazarlarımıza, hakemlerimize ve dergimizin bu sayısına katkıda bulunan herkese verdikleri emekten ötürü en derin şükranlarımızı sunarız. Bir sonraki sayımız Mart 2024'te yayımlanacaktır.

Bu sayımızda sıkı bir kör hakemlik ve editörlük sürecinden geçmiş 3 araştırma makalesi bulunmaktadır. Dergimizde yayımlanmakta olan çalışmalar ön inceleme, kör hakemlik süreci ve editöryal süreç olmak üzere üç önemli aşamadan geçmektedir. Hakemlik sürecinde her makale en az iki hakem tarafından incelenmiştir. Ayrıca, inceleme sürecine giren her makale iThenticate yazılımı yardımıyla intihal taramasından geçmektedir. Önümüzdeki sayılarımız için çalışmalarını dergimize göndermek isteyen yazarlarımıza çalışmalarını bize göndermeden önce mutlaka intihal yazılımından geçirmelerini öneriyoruz.

Yeni sayılarımız için çalışmalarınızı <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cebed> adresine yükleyebilirsiniz. Ayrıca, dergimiz akademik danışma kurulunu ve hakem havuzunu genişletmeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda dergimizin danışma kurulunda yer almak isteyen veya hakem olarak dergimize katkıda bulunmak isteyen değerli araştırmacılar özgeçmişlerini [sbuldur@cumhuriyet.edu.tr](mailto:sbuldur@cumhuriyet.edu.tr) adresine e-posta ile gönderebilirler. Hakem sertifika işlemleri Dergipark üzerinden yürütülmektedir. Bu nedenle hakem sertifikası almak isteyen hakemlerimizin Dergipark üzerinden başvuruda bulunmaları gerekmektedir. Nitelikli ve özgün çalışmalarla bir sonraki sayıda buluşmak üzere...

**Prof. Dr. Serkan BULDUR**  
Editör  
Ekim, 2023

---



# Sivas Cumhuriyet University Educational Sciences Institute Journal

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/cebed>

Founded: 2021

Available online, ISSN: 2822-3675

Publisher: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

## Review of Metaphor Studies in Preschool Education: A Systematic Review

Kübra BOZKIR<sup>1,a</sup>, Mehmet KANAK<sup>2,b\*</sup>

<sup>1</sup> Ministry of Education, Sivas, Turkey, <sup>2</sup> Faculty of Education, Sivas Cumhuriyet University, Sivas, Turkey

\*Corresponding author

### Research Article

#### Acknowledgment

This study was presented as an oral presentation at the 4th International Cappadocia Scientific Research Congress with the same title.

#### History

Received: 03/04/2023

Accepted: 22/09/2023



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright© 2017 by Sivas Cumhuriyet University Educational Sciences Institute Journal. All rights reserved.

### ABSTRACT

This study aims to provide a general overview of the metaphor analysis studies conducted in the field of early childhood education in post graduate these sand scientific articles published in Turkey between 2018 and 2023. A qualitative research design was used in this study, and a systematic review method was employed to form a sample of 50 academic studies, using various inclusion-exclusion criteria. The analysis showed that there were 41 article and 9 post graduate theses in the field of early childhood education, with the most studies conducted in 2022 with 14 researches. The most frequently preferred research design was phenomenology, which is a qualitative research design. The majority of the participants were early childhood teachers, pre-service teachers, parents of children of early childhood education age, managers in early childhood education, and academicians. The concepts and phenomenon expressed through metaphors were mainly related to early childhood education, such as analyzing perceptions of early childhood teachers, pre-service teachers, early childhood education institution managers, and academicians towards each other. The studies also focused on various educational approaches and methods, science, mathematics, nature concepts, perceptions of disadvantaged groups, neglect, and abuse, and technological tools. After the analysis, it was observed that the distribution of studies by type, data analysis methods, and the rate of preference of participant groups were consistent with other literature review studies.

**Keywords:** metaphor, systematic review, preschool, metaanaliz

## Okul Öncesi Eğitim Alanında Yapılmış Metafor Çalışmalarının Gözden Geçirilmesi: Sistematik Bir Derleme

#### Bilgi

Bu çalışma aynı başlık ile 4. International Cappadocia Scientific Research Congress'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

#### Süreç

Geliş: 03/04/2023

Kabul: 22/09/2023

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

#### Copyright

This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

e-mail: [kubra.boztepe.58@gmail.com](mailto:kubra.boztepe.58@gmail.com)

#### Öz

Bu çalışma, 2018-2023 yılları arasında Türkiye'de lisansüstü tezler ve bilimsel makalelerde okul öncesi eğitimi alanında yayınlanmış olan metafor analizi çalışmalarına dair genel bir bakış açısı geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmada nitel araştırma deseni, sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 50 akademik çalışma oluşturmaktadır. Veriler toplanırken çeşitli dahil etme- dışlama kriterleri kullanılmıştır. Yapılan analizlerde okul öncesi eğitimi alanında metafor çalışmalarının 41 makale, 9 lisansüstü tez olarak dağılım gösterdiği; en fazla çalışmanın 14 araştırma ile 2022 yılında yapıldığı; en sık tercih edilen araştırma deseninin nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji yöntemi olduğu; örneklem grubunun çoğunlukla okul öncesi öğretmenleri, okul öncesi öğretmen adayları, okul öncesi eğitim çağıdaki çocuklar, çocukların ebeveynleri, okul öncesi eğitim kurumu yöneticileri olarak sıralandığı görülmüştür. Metafor aracılığı ile ifade edilen kavram ve olguların, yoğunlukla okul öncesi eğitime yönelik; okul öncesi eğitim çağındaki çocuk- okul öncesi öğretmeni- öğretmen adayları- okul öncesi eğitim kurumu yöneticisi- akademisyenlerin birbirlerine yönelik algılarını analiz etmeye dönük çalışmalar olduğu görülmüştür. Ayrıca katılımcıların; farklı eğitim yaklaşımlarına ve yöntemlerine; fen, matematik, doğa kavramlarına; dezavantajlı gruplarla ilgili algılarına; ihmal ve istismara; teknolojik araçları algılayış biçimlerine yönelik çalışmaların olduğu dikkat çekmiştir. Analizler sonrası çalışmaların; türlerine göre dağılımları, veri analiz yöntemleri, katılımcı gruplarının tercih edilme oranı, araştırmaların desen ve yöntemlerine yönelik dağılımlar gibi konularda alan yazındaki diğer derleme çalışmalarıyla ortak bulgulara sahip olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** metafor, sistematik derleme, okul öncesi, metaanaliz

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3142-9833>

e-mail: [mkanak@cumhuriyet.edu.tr](mailto:mkanak@cumhuriyet.edu.tr)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3583-5545>

**How to Cite:** Bozkır, K., & Kanak, M. (2023). Okul öncesi eğitim alanında yapılmış metafor çalışmalarının gözden geçirilmesi: Sistematik bir derleme. *Sivas Cumhuriyet University Educational Sciences Institute Journal*, 2(2):50-68



## Giriş

Metafor, somut olmayan ve düzensiz olguların somut ve bilindik olgularla karşılaştırılarak bilinmeyen kavramların bilinen, ifade edilebilen kavramlara dönüştürülmesidir (Saban vd., 2006). Sözcüklerin manalarına ve bunların kendi aralarındaki bağlantılarına atıfta bulunan karışık bir meta-anlamsal süreci ifade eder (Lazarević ve Stevanović, 2018). Başka bir tanımda ise, bilinen bir alandaki bilginin yeni veya bilinmeyen bir alandaki bilgiyi ifade etmesi olarak tanımlanmaktadır. Ek olarak metaforların, ifade edenler ve öğrenenler açısından soyut kavramları somutlaştırdığı belirtilmiştir (Soysal ve Afacan, 2012). Metaforlar, kavramların alışılmış, gündelik kullanımdaki anlamlarının ilerisinde bir anlatım sağlar, dolaylı bir anlatım imkanı sunar ayrıca üzerinde metafor yöntemi kullanılarak ifade edilen kavramın mecazi şekilde algılanmasına da imkan vermektedir (Lakoff, 1993;akt. Eraslan, 2011).Dewey(1934; akt: Levine, 2012) ise metafor kavramını genişleterek ve kapsamına "hayal gücü" kavramını da alarak, "yeni ve eskinin bilinçli olarak ayarlanması" şeklinde tanımlamıştır. Bu tanımlar ışığında metaforlar, olguların oluşumu ve yürütülmesi hakkında zihinsel süreçleri yapılandırılan, yön veren ve kontrolünü sağlayan bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır (Kızıltaş ve Halmatov, 2017). bu kavram sadece sözcüklerden oluşan bir yapı değil aynı zamanda düşüncelerimizi yansıttığımız bir alandır ve ayrıca tamamen kavrayamadığımız şeyleri örneğin; hislerimizi, güzellik algılarımızı, ahlaki inanışlarımızı ve psikolojik durumumuzu anlamaya ve ifade etmeye çalışmanın araçlarından biridir (Lakoff ve Johnson, 2005 akt: Büyükbahçıvan ve Korucu, 2018).Gelişimsel açıdan bakıldığında ise bilişsel dilbilim, metaforu sadece dili değil, ayrıca zihinsel süreçleri de oluşturan kavramsal-anlam süreci olarak ele alır, bu durum metafor oluşturma sürecinin sözel ve ifade ediliş işlevinin, dil dışı görünüşlerinin ve dilbilimsel işlevlerinin, bilişsel süreçlerden bağımsız olmadığına atıfta bulunur (Rasulić, 2010).

Okul öncesi dönem bilişsel gelişimin ve beyindeki sinaptik ağların kurulma oranının en fazla ve hızlı olduğu dönemdir. Beyin gelişimi çocuğun tüm gelişim alanları için önemli bir zemin hazırlar. Bu nedenle çocuklar yaşamın ilk altı yılında hızlı bir gelişim ve büyüme gösterirler, tüm gelişim alanlarında da yetkinleşirler. Beyin okul öncesi dönem boyunca hızlı geliştiği için bu dönem, beynin çevresel etkilere en açık olduğu dönemdir(MEB,2013). Böyle bir gelişim döneminde çocuklardan metaforlarını ifade etmelerini istemek için birçok yol denenebilir. Bu yollardan biri de çizim ve resimler aracılığı ile metaforlara ulaşmaktır, çocukların çizimleri onların kendini ifade etmesine, çevresine ilişkin algı ve duygularını sunmasına imkân vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Okul öncesi eğitim kurumlarında günlük eğitim akışları içerisinde yer alan sanat etkinlikleri, çocuklara kendilerini farklı yollarla ifade etme olanağı sağlayan ve duygusal olarak çocukları destekleyen etkinlik türlerinden birisidir. Çocukların sanatsal ürünleri, çizimleri ya da boyamaları iyi analiz edildiğinde aslında eğitime çocuğun gelişimi, algıları ve duyguları hakkında çok değerli bilgiler sunmaktadır (Yavuzer, 1997). Aslan ve Bayrakçı (2006) tarafından vurgulandığı gibi, bu olgunun bireylerin dünyalarını anlamlandırma ve yapılandırmalarına yönelik güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme aracı olarak etkisi büyüktür. Özellikle karmaşık kavramların ve terimlerin öğrenme sürecinde, soyut kavramların somutlaştırılmasında ve görselleştirilmesinde metaforlar son derece önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, metaforlar yeni bir bilginin öğrenilmesini kolaylaştırmanın yanı sıra bir düşünce ve algılama biçimidir (Morgan 1998). Eğitimde kullanılan metaforlar da, karmaşık kavramların ve olguların açıklanmasında öncelikle tercih edilen bir araçtır. Bireyler, sahip oldukları bilgi, beceri ve tutumlarla hareket ederek soyut kavramlar ile bilinen somut şeyler arasında ilişki kurarak düşüncelerini ifade etmek için metaforik yapılar oluştururlar (Saban vd. 2006).

Veri çeşitliliği sağlayan ve tüm yaş gruplarına uygulanabilen bir yöntem olarak karşımıza çıkan metafor yöntemi kullanılarak, okul öncesi eğitimi alanında ülkemizde yapılmış bir çok çalışmaya rastlanmaktadır. Yapılan çalışmalarda farklı katılımcıların çalışma grubu olarak belirlendiği görülmüştür. Bu gruplara; okul öncesi eğitime devam eden çocuklar, bu çocukların ebeveynleri, okul öncesi öğretmenliği lisans öğrencileri, okul öncesi eğitimi öğretmenleri gibi örnekler vermek mümkündür. Özellikle son yıllarda metafor yöntemine ilişkin ilginin artarak devam ettiği söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde Karademir ve Demirel (2020) tarafından 48-69 aylık 125 çocukla görüşülerek “öğretmen” kavramına yönelik metaforların belirlenmesi için yapılan bir çalışmaya, Bayrak (2019b) tarafından 187 ebeveyninden toplanan verilerle çocuk istismarına yönelik üretilen metaforların incelenmesine dair çalışmalara rastlanmıştır. Akgün (2016) tarafından yapılan “Okul öncesi öğretmen adaylarının “çocuk” ve “okul öncesi öğretmeni” kavramına ilişkin metaforik algıları” isimli çalışması da öğretmen ve öğretmen adayları ile yapılan metafor çalışmalarına örnek verilebilir. Çifçi ve Ersoy, (2019) tarafından okul öncesi eğitim alanındaki araştırmaların yönelimlerine dair veriler sunan, içerik analizi yöntemi ile analiz edilen bir çalışma da yer almaktadır. Ayrıca araştırma yöntemi ve çalışılan konu bakımından bu çalışmayla benzer nitelikler taşıyan Koca ve arkadaşları(2021) tarafından “Türkiye’de okul kavramına ilişkin metafor araştırmalarının değerlendirilmesi: Bir meta sentez çalışması”, Sönmez ve Aytekin(2020) tarafından “Eğitim alanındaki metafor araştırmalarında eğilimler: Bir içerik analizi çalışması” yapıldığı görülmüştür. Yapılan tüm bu alan yazın taramasında okul öncesi eğitimi alanında yapılmış olan metafor çalışmalarının neler olduğu ile ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır. Kavram oluşturma sürecinde ve bireylerin kendisini ifade etmesinde önemli bir araç olan metafor yönteminin kullanıldığı çalışmaların hangi alanlarda yoğunluk gösterdiği, çalışma gruplarının dağılımı,

çalışmaların hangi yıllarda ivme kazandığı gibi konularda genel bir bakış açısı kazanmak açısından ve alanda yer alan eksikliklerin daha kolay tespit edilmesi açısından bu çalışma oldukça önemlidir. Bu bilgiler ışığında bu çalışmanın amacı “Okul öncesi eğitim alanında yapılan metafor analizi çalışmalarının gözden geçirilmesi” şeklinde belirlenmiştir. Bu amaca bağlı olarak araştırma soruları oluşturulmuştur:

1. Araştırma kapsamında analiz edilecek çalışmaların türlerine göre dağılımı nasıldır?
2. Araştırma kapsamında analiz edilecek çalışmaların yayınlandıkları yıllarına göre dağılımı nasıldır?
3. Araştırma kapsamında analiz edilecek çalışmaların desen ve yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?
4. Araştırma kapsamında analiz edilecek çalışmaların katılımcılarına göre dağılımı nasıldır?
5. Araştırma kapsamında analiz edilecek çalışmaların örneklem büyüklüğüne göre dağılımı nasıldır?
6. Araştırma kapsamında analiz edilecek çalışmaların konularına göre dağılımı nasıldır?
7. Araştırma kapsamında analiz edilecek çalışmaların bulgularından elde edilen önemli sonuçlar nelerdir?

## Yöntem

Bu araştırmanın yöntemi sistematik derleme olarak belirlenmiştir. Sistematik derleme, açık bir biçimde dile getirilen problemle ilgili araştırma konusu oluşturmak, konuyla ilgili araştırma yapmak, araştırma sonuçlarını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmek, araştırmaya dahil edilen çalışmalardan veri toplamak, analiz edilmek üzere toplanan verilerin dokümanlaştırılmasını sağlamak sürecidir (Moher, vd., 2009). Sistematik derleme çalışmasının aşamalarıyla ilgili genel kabul görmüş sıralama; açık ve sınırları belli bir soru sormak, konuyla ilgili geniş kapsamlı alan yazın taramasını yapmak, veri toplamak, veri toplanan çalışmaları eleştirel bakış açısıyla değerlendirmek, çalışmaların türü ve deseni uygunsa nicel veriler sunmak üzere birleştirmek,

tıbbi sonuçlar da dahil olmak üzere verileri yorumlamak ve dokümanlaştırmak şeklindedir (Bibly ve Williams, 2014).

### **Evren ve Örneklem**

Çalışmanın evrenini Türkiye’ de okul öncesi eğitim alanında yapılmış metafor analizi çalışmaları, örneklemini ise Türkiye’ de okul öncesi eğitim alanında 2018 – 2023 yılları arasında yayınlanmış metafor analizi çalışmaları oluşturmaktadır, bu çalışmanın örneklemini bütün lisansüstü tezler ve akademik dergilerde yayınlanan makaleler oluşturmaktadır. Alan yazındaki tüm çalışmalara ulaşamayacağı gerçeğinden hareket ederek bu araştırma da verilerin toplanması için amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklem; hali hazırda ki kaynakların en verimli haliyle kullanılması amacıyla veri açısından zengin vakaları ortaya çıkarmak ve çalışmaya dahil etmek için tipik olarak nitel araştırma çalışmalarında kullanılır (Patton 2002, akt: Etikan ve diğerleri, 2016). Bu yöntem, çalışmaya değer bulunan bir olgu konusunda ehil ve iyi bilgilendirilmiş kişilerin veya insan gruplarının tanımlanmasını ve seçilmesini içerir (Cesswel ve Clark 2011, akt: Etikan ve diğerleri, 2016). Amaçlı örnekleme, işe yarar ve uygun veriler sağlaması için en ideal olan katılımcıları seçmek amacıyla kullanılan bir örneklem yöntemidir (Kelly, 2010, akt: Campbell, 2020). Ayrıca amaçlı örneklem veri kaynaklarının sınırlı olduğu durumlarda var olan kaynakları belirlemenin bir yoludur (Palinkas ve diğerleri, 2015). Bu araştırmanın örneklemini ise 9 lisansüstü tez ve 41 akademik makale olmak üzere toplam 50 çalışmadan oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında incelenen çalışmalara yönelik dahil etme-dışlama kriterleri aşağıda sıralanmıştır:

#### **Dahil etme kriterleri:**

- Okul öncesi eğitimde metaforların kullanılmasına yönelik Türkiye’de yapılan çalışmalar olması,

- YÖK ulusal tez merkezi, Dergipark, ULAKBİM, EBSCO Host, ERIC ve Google Akademik gibi yaygın kullanılan akademik arama motorlarından ulaşılması,
- Yayının yabancı dil de olsa dahi çalışılan örneklem grubunu Türkiye’ de bir il veya bir bölgeden seçilmiş, okul öncesi eğitimi çağıdaki çocuk, okul öncesi eğitimi çağındaki çocukların ebeveynleri, okul öncesi eğitimi öğretmenliği lisans öğrencileri, okul öncesi eğitimi öğretmenleri, okul öncesi eğitim kurumu yöneticileri gruplarından bir veya birkaçının oluşturuyor olması,
- Çalışmaların 2018-2023 yılları arasında yayınlanmış olması,
- Makalelerin, hakemli akademik dergilerde yayınlanmış; lisansüstü çalışmaların da ulusal tez merkezinden erişilebilir olması,
- Çalışmada “metafor, mecaz, istiare, eğretileme, imgelem, zihinsel imge” kavramlarından birini veya birkaçını anahtar kelime olarak kullanıyor olması şartı aranmıştır.

#### **Dışlama kriterleri:**

- Türkiye dışında yapılan çalışmalar,
- Derleme makaleler, bildirimler, raporlar ve kitap bölümleri,
- Örneklem grubunda farklı branş yada yaş gruplarının olduğu araştırmalar,
- 2018 yılı öncesi yapılan çalışmalar,
- Dahil etme kriterlerinde yer alan arama motorları ve veri tabanları dışındaki arama motorlarından ulaşılan çalışmalar bu araştırmaya dahil edilmemiştir.

#### **Veri Toplama Aracı**

Çalışmanın verileri Ozan ve Köse (2014) tarafından geliştirilen “Makale Sınıflama Formu” kullanılarak toplanmıştır. Özgün Makale Sınıflama Formu; araştırmanın künyesi, deseni, yöntemi, veri toplama araçları, örneklem ve veri analiz yöntemi olmak üzere altı başlıktan oluşmaktadır. Makale sınıflama formunda yer alan bölümler ek olarak temalarına göre de inceleme yapılmıştır ve bulgular kısmında bu alt amaca yönelik veriler sunulmuştur.

#### **Veri toplama süreci**

Araştırmacıların önceden belirlediği ölçütler doğrultusunda YÖK ulusal tez veri merkezi ve

akademik arama motorları aracılığıyla 2018-2023 yılları arasında Türkiye’ de okul öncesi eğitim alanında yapılmış metafor analizi çalışmaları kapsamında alan yazın taraması yapılmıştır. Ulusal tez merkezi ve EBSCO Host, ERIC, ULAKBİM, Dergipark ve Google Akademik gibi akademik arama motorları yoluyla yapılan taramada ilgili anahtar kelimeleri kullanan toplam 87 çalışmaya rastlanmıştır. ERIC veri tabanı için bu sözcüklerin İngilizce karşılıkları ile arama yapılmıştır. Arama sözcüklerinin belirlenmesinde mevcut araştırmaya benzer çalışmalardan yararlanılmıştır (Şimşek 2016; Demir ve Yıldırım,2019; Sönmez ve Aytekin, 2020). Tam metnine erişilebilen lisansüstü çalışmalar kronolojik olarak sıralanıp araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Bazı çalışmaların çakıştığı ve dahil etme kriterlerine uygun olmadığı tespit edilerek dahil etme kriterlerine uyan çalışma sayısının 50 ile sınırlı kaldığı görülmüştür. Böylece, çalışmanın kapsamına alınan toplam 50 çalışma “Makale Sınıflama Formu” kullanılarak içerik analizine hazır hale getirilmiştir. Çalışmalar makale sınıflama formunda yer alan 6 alt başlık doğrultusunda kategori ve alt kategorilere göre sınıflanarak detaylı bir şekilde incelenmiştir. Ayrıca benzer çalışma niteliği taşıyan Çifçi ve Ersoy’ un çalışmasında 2018 den önceki metafor çalışmalarına da yer verildiği için 2018 den önceki çalışmalar araştırmaya dahil edilmemiştir.

Çalışma türü	F	%
Makale	41	82
Tez	9	18
<b>Toplam</b>	<b>50</b>	<b>100</b>

Tablo 1: Çalışmaların Türlerine göre Dağılımları

Tablo 1’ de de yer verildiği üzere yapılan 50 tane lisansüstü çalışmadan 9’ unun yüksek lisans tezi, 41 çalışmanın da araştırma makalesi olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmaya dahil edilen 9 yüksek lisans tezinin hiçbirinin makalesinin

Yayın yılı	F	%
2018	8	16
2019	8	16

### Geçerlik ve güvenilirlik

Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği Polat ve Ay(2016)’ın çalışmasında sıraladığı kriterlere göre yapılmıştır. Bu kapsamda araştırmacının amacı ve alt amaçları açık bir şekilde ifade edilmiştir. Bulgular kısmında sunulan verilerin geçerliliği için veri toplama metodu, dahil etme ve hariç tutma kriterleri detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Konu ile ilgili ulaşılan çalışma sayısı ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların; alt amaçlarda ulaşılmak istenen verileri sunan tablolara yer verilmiştir. Sonuç kısmında yer verilen verilerin çözümlenmesi ve ortak temaların oluşturulması süreci açıklanmıştır. Temaların oluşturulmasında her iki uzman da bağımsız olarak çalışmış, fikir ayrılığı yaşanan durumlarda uzlaşma sağlanmıştır, görüş birliği sağlanamayan herhangi bir veri olmamıştır. Dolayısıyla kodlayıcı güvenilirliği sağlanmıştır. Kodlamalar arasında görüş birliği Miles ve Huberman’ın (1994) güvenilirlik katsayısına göre %89,9 (75/75+15) olarak hesaplanmıştır.

### Bulgular

Yapılan sistematik derleme çalışmasının birinci araştırma sorusuna uygun olarak araştırmacının türüne göre dağılımları Tablo 1 de verilmiştir.

yayınlanmadığı da görülmüştür ve dolayısıyla herhangi bir çakışma olmamıştır. Araştırmacının ikinci alt amacına uygun olarak çalışmaların yayımlandıkları yıllara göre dağılımı Tablo 2’ de gösterilmiştir.

2020	11	22
2021	8	16
2022	14	28
2023	1	2
<b>Toplam</b>	<b>50</b>	<b>100</b>

Tablo 2: Çalışmaların Yayınlandıkları Yıllara Göre Dağılımları

Tablo 2' den anlaşılacağı üzere okul öncesi eğitimi alanında metafor çalışmaları 2018 yılında 8, 2019 yılında 8, 2020 yılında 11, 2021 yılında 8, 2022 yılında 14 ve 2023 yılında 1 çalışma olarak dağılım göstermiştir. Araştırmanın üçüncü alt amacına uygun olarak analiz edilen çalışmaların türü ve desenlerine göre dağılımları Tablo 3' de gösterilmiştir.

Çalışmanın Desen ve Yöntemi	F	%
Nitel araştırma deseni- fenomenoloji yöntemi	36	72
Nitel araştırma deseni- durum çalışması	6	12
Nitel araştırma deseni	2	4
Nitel araştırma deseni- metafor yöntemi	1	2
Karma araştırma deseni	3	6
Nicel araştırma deseni- tarama yöntemi	1	2
Nicel araştırma deseni- betimsel araştırma	2	4
<b>Toplam</b>	<b>50</b>	<b>100</b>

Tablo 3: Çalışmaların Araştırma Desen ve Yöntemlerine Göre Dağılımları

Tablo 3' de görüldüğü üzere çalışmaların desen ve yöntemleri, 36 nitel araştırma deseni fenomenoloji yöntemi, 6 nitel araştırma deseni- durum çalışması yöntemi, 3 karma araştırma deseni, 1 nicel araştırma deseni- tarama yöntemi, 2 nicel araştırma deseni betimsel araştırma yöntemi, 2 nitel araştırma ve 1 nitel araştırma deseni metafor yöntemi şeklinde dağılım

göstermektedir. Çalışmalarda yazılan bilgilerden faydalanılarak bu sınıflama yapılmıştır, araştırmacı tarafından herhangi bir yoruma yer verilmemiştir. Araştırmanın dördüncü alt amacı olan analiz edilen çalışmaların katılımcılara göre dağılımına yönelik bilgiler Tablo 4' de verilmiştir.

Katılımcı grubu	f	%
Okul öncesi eğitim çağındaki çocuk	12	24
Okul öncesi öğretmeni	21	42
Okul öncesi öğretmen adayı	16	32
Okul öncesi eğitim çağındaki çocukların ebeveynleri	4	8
Görevli olduğu kurumda okul öncesi eğitim sınıfı bulunan okul yöneticileri	2	4
<b>Toplam</b>	<b>55</b>	<b>110</b>

Tablo 4: Çalışmaların Katılımcılara Göre Dağılımları

Tablo 4' de yer verildiği üzere analiz edilen 50 çalışmanın katılımcıları 12'si çocuk, 21'i okul öncesi öğretmeni, 4'ü ebeveyn, 16'sı

öğretmen adayı ve 2'si okul yöneticisi olarak dağılım göstermektedir. Bu sayıların toplamının toplam analiz edilen çalışma sayısından fazla

olması birkaç çalışma da birden çok çalışma grubuyla çalışılmış olmasıyla açıklanabilir. Örneğin Uslu (2019) tarafından yapılan “Okul öncesi öğretmenlerinin/ yöneticilerini duyguları önemlidir: Akademisyen hakkındaki metaforik algıları” isimli çalışma da 55 okul öncesi öğretmeni, 10 okul yöneticisi ile çalışılmıştır. Aynı şekilde Uçar(2021) tarafından yapılan “Okul yöneticilerinin ve okulöncesi öğretmenlerinin okulöncesi eğitime yönelik metaforik algılarının karşılaştırılması” isimli çalışmada da 36 okul öncesi öğretmeni ve 27 okul yöneticisinden veri toplanmıştır. Ebeveyn katılımlı çalışmaların bazılarında da katılımcı çeşitliliği söz konusudur. Örneğin; Filiz (2021) tarafından yapılan “Okul öncesi eğitime devam eden 48-60 aylık çocukların ebeveynlerinin teknoloji kavramına ilişkin metaforlarının incelenmesi” isimli araştırma da okul öncesi eğitim çağındaki olan 70 çocuk ve onların ebeveynleri ile çalışıldığı benzer şekilde

Akçay (2022) tarafından yapılan “Öğretmen ve ailelerin oyuncağa ilişkin metaforları ile okul öncesi dönem çocuklarının oyuncak ile ilgili algılarının incelenmesi” isimli çalışmada okul öncesi eğitime devam eden 164 çocuk, 22 öğretmen, 81 anne ve 47 babanın katılımcı grubuna dahil olduğu görülmüştür. Ayrıca Mert (2021) tarafından “ Okul öncesi öğretmenler ve öğretmen adaylarının “çocuk” kavramına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizi” isimli çalışmada da katılımcı çeşitliliğine rastlanılmış, 60 okul öncesi öğretmeni ve 60 okul öncesi öğretmeni adayıyla çalışıldığı görülmüştür. Bu şekilde birden fazla katılımcı grubundan veri toplanan çalışmalar ayrı ayrı değerlendirilmek üzere istatistiklere dahil edilmiştir.

Araştırmanın beşinci alt amacı olan analiz edilen çalışmaların örneklem büyüklüklerine yönelik bilgiler Tablo 5’ de verilmiştir.

Katılımcı sayısı	f	%
1-10 arası	1	2
11-30 arası	3	6
31-100 arası	19	38
101-300 arası	26	52
301-1000 arası	1	2
<b>Toplam</b>	<b>50</b>	<b>100</b>

Tablo 5: Çalışmaların Örneklem Büyüklüğüne Göre Dağılımları

Tablo 5’ den de anlaşıldığı üzere çalışmaların örneklem büyüklüğüne göre dağılımı 1-10 arası katılımcı 1 tane, 11-30 arası katılımcı 3 tane, 31-100 arası katılımcı 19 tane, 101-300 arası katılımcı 26 tane, 301-1000 arası katılımcı 1 tane

olmak üzere toplam da 50 tane çalışma olduğu görülmüştür. Araştırmanın altıncı alt amacına uygun olarak analiz edilen çalışmaların temalarına göre dağılımları Tablo 6’ da gösterilmiştir.

Temalar	f	%
Katılımcıların okul öncesi eğitimine algılarıyla ilgili	2	4
Katılımcıların birbirlerine yönelik algılarıyla ilgili	7	14
Katılımcıların fen, matematik, doğa kavramlarına yönelik algılarıyla ilgili	7	14
Katılımcıların dezavantajlı gruplarla ilgili algılarına yönelik	4	8
Farklı eğitim yaklaşımlarına ve yöntemleriyle ilgili algılarına yönelik	6	12
Katılımcıların ihmal ve istismara yönelik algılarına dair	2	4
Okul öncesi eğitimi alanında yapılan dersler ve uygulamalarla ilgili algılarına yönelik	5	10
Okul öncesi eğitim çağındaki çocukların gelişim ve becerilerine yönelik	3	6
Katılımcıların teknoloji ve teknolojik araçları algılayış biçimlerine yönelik	3	6
Katılımcıların covid-19 ile ilgili algılarına yönelik yapılan	2	4
Diğer bazı kavramlara yönelik	9	18
<b>Toplam</b>	<b>50</b>	<b>100</b>

Tablo 6: Çalışmaların Temalarına Göre Dağılımları

Analiz edilen 50 çalışmanın temalara göre dağılımına yönelik bilgiler Tablo 6' da bulunmaktadır. Tabloya göre; okul öncesi eğitime yönelik algılarla ilgili 2 çalışma; okul öncesi eğitim çağındaki çocuk- okul öncesi öğretmeni- öğretmen adayları- okul öncesi eğitim kurumu yöneticisi- akademisyenlerin birbirlerine yönelik algılarıyla ilgili 7 çalışma; katılımcıların farklı eğitim yaklaşımlarına ve yöntemlerine yönelik algılarına dair 6 çalışma; katılımcıların fen, matematik, doğa kavramlarına yönelik algılarını açığa çıkaran 7 çalışma; katılımcıların dezavantajlı gruplarla ilgili algılarına yönelik

yapılan 4 çalışma; katılımcıların ihmal ve istismara yönelik algılarına dair 2 çalışma; okul öncesi öğretmenliği mesleğinde kullanılan uygulamalar, okul öncesi öğretmenliği lisans eğitiminde alınan dersler ve okul öncesi eğitimi sınıf içi uygulamalara yönelik algılarla ilgili yapılan 5 çalışma; okul öncesi eğitime devam eden çocukların gelişim ve becerilerine yönelik algıları ortaya koyan 3 çalışma; katılımcıların teknoloji ve teknolojik araçları algılayış biçimlerine yönelik 3 çalışma; katılımcıların covid-19 ile ilgili algılarına yönelik yapılan 2 çalışma; diğer bazı kavramlar(oyun, sanat, bilim insanı, kültürel miras, darbe, sorun, oyuncak, erken müdahale, yaratıcı çocuk) için 9 çalışma yapıldığı görülmüştür.

Çalışmanın yedinci alt amacına yönelik olarak analiz edilen çalışmaların bulgularından önemli sonuçlar elde edilmiştir. Çeşitli yönlerden analiz edilen 50 çalışmadan her birinin bulguları ve sonuçları detaylı bir şekilde incelenmiş ve yapılan derlemede birçok sonuca ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalarda konularına göre temalarına ayrılmıştır ve her bir tema kendi içerisinde bütünlük oluşturacak şekilde sunulmuştur. Bazı çalışmaların hiçbir temaya dahil olmadığı görülmüş ve "diğer bazı kavramlar" başlığı altında incelenmiştir. İncelenen çalışmalar bu bölümde konularının uygunluk durumuna göre genelden-özele şeklinde sıralanmıştır.

Okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi eğitimi kurumu yöneticilerinin okul öncesi eğitime yönelik algıları incelendiğinde sırasıyla, "üreten ve emek veren, şekil veren, başlatan" metaforları ile ifade edildiği (Uçar, 2021); çocukların "okul" kavramına yönelik metaforları incelendiğinde ise ifadelerin "yaşam alanı, eğlendirici, bilgi sağlayıcı, ilgi çekici, sosyal ilişkiler, güven verici ve kural" kategorileri üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür (Yazıcı ve arkadaşları,2018).

Okul öncesi öğretmenliği lisans eğitimine devam eden öğretmen adayları okul öncesi öğretmeni kavramını "ebeveyn" kavramı ile ilişkilendirmiş "yönlendiren/yol gösteren, ihtiyaç karşılayan, aydınlatan, bilgilendiren, şekillendiren ve sevilen" öğretmen şeklinde 6 kategoride değerlendirilmiştir(Kozan ve Zeteroğlu, 2019);bir başka çalışma da okul öncesi öğretmen adayları okul öncesi öğretmenini "eğitici/ öğretici/ yol gösterici" şeklinde ifade edecek metaforlar üretmişlerdir (Özevin ve Kaya,2020).Okul öncesi çağıdaki çocukların okul öncesi öğretmenini sevgi gösteren kategorisinde "çiçek" kavramı ile ifade ettikleri görülmüştür(Karademir ve Demirel, 2020).Daşdemir' in (2019) "Okul öncesi dönem çocuklarının resimlerindeki öğretmen algılarının öğretmen öz yeterliklerine göre incelenmesi" isimli araştırmasında çocuklardan öğretmenlerini resmetmeleri istenmiş, özyeterliği yüksek olan öğretmenlerin öğrencileri öğretmenlerini büyük figürlerle resmederken özyeterliği düşük öğretmenlerin öğrencileri figürlerinde gerçekçi boyutlar kullanmışlardır. Bu bulgulardan araştırmalara dahil edilen çalışma grupları katılımcılarının okul öncesi öğretmenine yönelik algılarının olumlu ifadeler üzerinde yoğunlaştığı sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çocuk kavramına yönelik algılarının belirlenmesi amacıyla yapılan bir çalışma da, öğretmen adayları çocukları "canlı" metaforuyla ifade ederek duygu, ilgi, düşünce ve bireysel farklılıklar açısından ele alırken okul öncesi öğretmenleri

çocukları “nesne” metaforu ile ifade etmişlerdir ve aynalama, işlenme, gelişime açık olma gibi özellikleri açısından ele almışlardır (Mert,2021). Bu araştırma da okul öncesi öğretmen adayları ve okul öncesi öğretmenlerinin çocuğa ilişkin algılarının farklılık gösterdiği görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerine ilişkin algı ve beklentilerine yönelik yapılan bir çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin okul liderlerinden, paydaşlar arasında genel kabul gören ahlaki değerleri vurgulayan, eşit imkanlar, adalet, etkin katılım, fedakarlık ve işbirliği gibi kavramlarla bağlantılı hedefleri teşvik etmeyi bekledikleri görülmüştür (Zambak ve Özdemir, 2022). Okul öncesi öğretmeni ve okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerin akademisyenlere yönelik algılarını belirlemek amacıyla yapılan Uslu (2019)'nun çalışması katılımcıların akademisyenlerle ilgili öğrenci etkin katılımı ve yapılandırmacı öğrenme ilkelerine hassasiyet göstermedikleri yönünde düşündüklerini ortaya koymuştur. Katılımcıların kendilerinden farklı konumda bulunan paydaşlardan karar verme süreçlerinde dahil edilmeye yönelik beklentilerinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programının dışında tercihen doğa, STEM, hareket, değerler ve fen eğitimi gibi alanlarda farklı eğitim programları ve kapsayıcı eğitim gibi farklı yaklaşımlar uygulanmaktadır. Bu yöntem ve yaklaşımlarla ilgili çeşitli katılımcı gruplarıyla yapılan birçok çalışmaya rastlanmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi eşitlik ve birleştiricilik kavramları ile yorumladıkları görülmüştür. Gür (2022), 60-72 aylık çocuklarla gerçekleştirmiş olduğu bir çalışma da; çocukların doğa ile ilgili üretilen metafor çeşitliliğinde; doğa temelli uygulamaların doğada ve sınıfta yapılması kıyaslandığında doğa da gerçekleştirilen doğa temelli uygulamalar lehine farklılık yaşandığı görülmüştür. Kesicioğlu' nun (2022), okul öncesi öğretmen adayları ile yaptığı bir çalışma da katılımcıların STEM eğitimine yönelik algılarının

olumlu olduğu söylenmektedir. Benzer şekilde okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik algıları ile ilgili yapılan bir çalışma da adaylar tarafından fen eğitimi “hayatın temel parçası-kaynağı”, “süreçli / basamaklı” ve “hayatı zorlaştıran / sıkıcı” kavramlarıyla ifade edildiği ancak ifade edilen metaforlarda olumlu olanların sayıca daha fazla olduğu dolayısıyla öğretmen adaylarının fen eğitimine bakış açılarının olumlu olduğu anlaşılmıştır (Taş ve arkadaşları, 2020). Okul öncesi öğretmenlerinin hareket eğitimine yönelik algılarını metaforik bir yöntemle ifade etmelerinin istendiği bir çalışma da öğretmenler hareket eğitimini “su, ilaç, yemek” gibi metaforik çağrışımlarla temel ihtiyaç temasıyla, “iskelet, et ile tırnak” gibi metaforik çağrışımlarla vücut bütünlüğünü sağlayan temasıyla açıklamışlardır. Bu metaforlar ışığında okul öncesi öğretmenlerinin hareket eğitimini hayati bir zorunluluk olarak gördükleri sonucuna ulaşılabilir (Erol ve Taşdere, 2022). Arslan ve arkadaşları (2018) değerler eğitimiyle ilgili yaptığı bir çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimiyle ilgili olumlu bir yaklaşım gösterdiklerini, bu eğitimi bir ihtiyaç olarak gördüklerini ve eğitimin sürekliliğinin olması gerektiğini, değerler eğitiminin gelecek nesillerin sağlıklı ruh haliyle yetişmeleri için gerekli olduğuna ve kapsayıcı bir etkisinin olduğuna yönelik metaforlar geliştirdikleri görülmüştür. Bu bulgular okul öncesi öğretmenlerinin farklı eğitim yaklaşımlarına ve modellerine olumlu bir tutum sergilediğini göstermektedir.

Katılımcıların fen ve matematik kavramlarına ve algılarına yönelik yapılan metafor çalışmaları bulunmaktadır. Mekânda konum okul öncesi dönemde matematiksel beceriler arasında yer almaktadır (Avcı ve Dere, 2002). Mekânda konum becerisiyle ilgili Mert' in (2020) yaptığı bir çalışma da okul öncesi eğitim çağında ki çocukların “Alt, üst, orta, dış, iç, ön, arka” kavramlarının metaforlar aracılığıyla algılarına bakıldığında sırasıyla “nesne, yapı, canlı türü” olarak algıladıkları belirlenmiştir. Çocukların



“kare, üçgen, daire” kavramlarına yönelik algılarına metaforlar aracılığıyla bakıldığında sırasıyla “nesne, yapı, yiyecek-içecek” şeklinde algıladıkları görülmüştür (Mert,2019) . Katılımcıların matematik ve bilim kavramlarına ilişkin metafor üretmelerine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Çocuklar matematiği “ödev, çizgi ve ders” gibi ögelerle açıklarken; bilimi “doğa, merak ve araştırma” gibi ögelerle açıklamışlardır (Emen ve Aslan, 2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının ise matematik ve matematik öğretmek kavramlarına yönelik genellikle olumsuz metaforlar geliştirdikleri (Çelik, 2021), çoğu aday tarafından matematiği ve matematik ile ilgili kavramları öğrenmenin gerekliliği konusunda genel kabul gördüğü ancak bu konularda zorlandıkları ve sevmedikleri için olumsuz tavır geliştirdikleri görülmüştür (Kesicioğlu ve Tümer, 2022). Okul öncesi öğretmenleri ise matematiğin diğer alanlardan farklı yönlerinin olduğu, özellikleri ve çocuğa kattıkları açısından çok yönlü olduğu söylemişlerdir (Aksoy,2020b), ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin “doğa” kavramını güvenli liman, vakit geçirilirken mutlu olunan yer olarak tanımladıkları görülmüştür (Bulut, 2021a). Doğa kavramı ile ilgili üretilen metaforlar oldukça olumlu iken, matematik ile ilgili oluşturulan metaforların matematiğin zorluğu ve zaruri hallerde uğraş edilecek bir alan olmasına yönelik yorumlar yapıldığı görülmüştür.

Katılımcıların dezavantajlı gruplarla (göçmen çocuk, kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli çocuk vs.) ile ilgili algılarına yönelik yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Okul öncesi gelişim döneminde normal gelişim gösteren çocuklardan “özel gereksinimli” çocuğu metaforlar yoluyla tanımlamaları istenmiştir. Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocuklar için çoğunlukla olumlu metaforlar geliştirdikleri görülmüştür (Bayraklılar, 2022).Okul öncesi öğretmenleri ise “kaynaştırma eğitimi” kavramını “gökkuşağı, güneş, kutup yıldızı, gündüz-gece” ifadeleri ile anlatmışlardır, okul öncesi öğretmenleri çocukların bireysel

farklılıklarının gökkuşağının içindeki renkler gibi çeşitliliği ifade ettiğini, kaynaştırma eğitiminin ise çocuklar için yol gösterici ve ışık tutucu olduğunu belirtmişlerdir(Bulut, 2020).Okul öncesi öğretmenlerinin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna yönelik algılarında ise öğretmenlerinin tıbbi alan yazında dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ile ilişkilendirilen tanı ve ölçütlerle tutarlı metaforlar geliştirdikleri görülmüştür (Gözüm,2020). Okul öncesi öğretmenlerinin göçmen çocuklarla ilgili geliştirdikleri metaforlara bakıldığında ise göçmen çocukları risk altında(kırılgan olma, alışılmamış olma, güvensiz olma, kendine yetemiyor olma) bulunan bir grup olarak gördükleri anlaşılmıştır (Zembat ve arkadaşları,2021). Bu kavramlar üzerinde yoğunlaşan metaforlarda özel gereksinimli çocukların hassasiyetleri üzerine yoğunlaşıldığı anlaşılmıştır.

Çocuk istismar ve ihmali üzerine yapılan metafor çalışmalarında okul öncesi dönemde çocuğu bulunan ebeveynler istismarı “suç, erozyon ve acı” ifadeleri ile tanımlamışlardır (Bayrak, 2019,b). Öğretmen adaylarının ise çocuk istismarına karşı olumsuz tavır sergiledikleri, bu konuya dair farkındalıklarının olduğu ancak üretilen metaforların odağında mağdurun olduğu ve metaforik ifadelerin acıma, üzüntü gibi duygularda sınırlı kaldığı görülmüştür (Bayrak, 2019a).

Okul öncesi öğretmeni adaylarının lisans eğitimleri sırasında almış oldukları bazı eğitimlerle ilgili de metafor çalışmalarına rastlanmaktadır. Adayların müzik dersine yönelik algılarıyla ilgili yapılan çalışmada adaylar müzik dersini birleştirici, farklılıkları önemseyen, kişiye ifade özgürlüğü sunan eğlendirici ve fonksiyonel bir yapı olarak gördüklerini söylemişlerdir (Yegül, 2018). Blok flüt öğrenme süreci ile ilgili yapılan metafor çalışmasında ise öğretmen adayları bu sürecin kendilerinde olumlu etkiler bıraktığı, müzik becerilerinde temel olduğu, teknik birtakım becerileri de gerektirdiği için üzerinde bir süre

çalışma yapmayı gerektirdiği, deneme-yanılma imkanı verdiği, mesleki yeterlik açısından da bir avantaj sağladığına yönelik ifadeler kullanmışlardır(Çilingir,2020). Okul öncesi eğitim kurumlarında günlük akışlarda yer verilen soru sorma uygulamaları ile ilgili olarak okul öncesi öğretmenleri bu uygulamayı önemli gördükleri ve sık sık kullandıklarını belirtmelerine rağmen pedagojik inancının nedenleriyle alakalı belirgin açıklama da bulunamamışlardır (Cergibozan, 2022). Benzer şekilde okul öncesi kurumlarında uygulanan aile katılım etkinliklerine de okul öncesi öğretmenleri destekleyici ve olumlu ifadeler içeren metaforlar geliştirmişlerdir(Avcı,2022). Okul öncesi öğretmenleriyle ders yılı başında ve sonunda, ara tatillerde gerçekleştirilen “mesleki çalışma” uygulamalarına yönelik yapılan çalışmada ise kıdemi fazla olan öğretmenlerin mesleki çalışma uygulamasına ilişkin algılarının kıdemi az olan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmüştür (Doğan, 2022). Üretilen metaforlardan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının dersler ve uygulamalara olumlu tutum geliştirdiği ve yenilikçi uygulamalara açık oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcıların okul öncesi eğitim çağındaki çocukların yaşam becerileri, sosyal beceriler ve dil gelişimi ile ilgili algılarına yönelik çalışmalarda yapılmıştır. Çocukların yaşam becerileriyle ilgili okul öncesi öğretmenleri ile yapılan bir çalışma da öğretmenler yaşam becerilerini sosyal gelişimlerinin iyi olması, ilişkilerde dengeli duygu ve davranışlar, çözüme yönelik olma, kendini doğru ifade edebilme ve kendine güvenebilme kavramları ile ifade etmişlerdir( Yıldırım ve Çetin, 2023). Okul öncesi öğretmenlerinin sosyal beceri kavramına yönelik olumlu algılara sahip oldukları ve farklı açılardan yaptıkları değerlendirmeler üzerinden sosyal becerilerin hayati bir öneme sahip olduğu ve vazgeçilmezliği konusunda görüş sahibi oldukları tespit edilmiştir (Aksoy, 2020a). Bir diğer çalışmada okul öncesi öğretmenleri dil gelişimini çaba, özen, zaman ve motivasyon

gerektiren, kendi içinde çeşitli kritik dönemleri olan zaman gerektiren bir gelişim süreci olarak gördüklerini ifade etmişlerdir (Bulut, 2021b). Katılımcıların çocukların gelişim alanlarına yönelik farkındalıklarının yüksek olduğu ve gelişim alanlarının önemli noktalarına değindikleri görülmüştür.

Teknoloji ve teknolojik araçlar ile ilgili okul öncesi eğitim çağındaki çocuklar, bu yaşta çocuğu bulunan ebeveynler ve okul öncesi öğretmenleri ile çalışmalar yapılmıştır. Korucu ve Büyükbahçıvan (2018)' in yaptığı çalışmada çocukların bilgisayarın işlevsel özelliklerinden çok fiziksel görüntüsü açısından algıları olduğu görülmüştür. Ebeveynlerle yapılan çalışma da ise üretilen metaforlar içerik olarak incelenmiş ve “teknolojinin faydaları, zararları, fayda-zararları ve özellikleri” şeklinde kategorileştirilmiştir. Çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ebeveynleri teknolojiyi uzaktan eğitim süreci açısından değerlendirildiğinde teknolojiyle ilgili algılarının olumlu yönde olduğu anlaşılmıştır (Filiz, 2021).Okul öncesi öğretmenlerinin ise teknoloji konusunda pedagojik alan bilgi düzeyleri yüksek bulunmuş ve öğretmenlerin de teknolojiye karşı olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür (Filiz ve ark,2022).

Katılımcıların Covid-19 ile ilgili algılarına yönelik araştırma yapmak üzere okul öncesi eğitime devam eden çocuklara bir eğitim programı uygulanmıştır, uygulanan eğitim programı öncesinde araştırmaya katılan çocukların COVID-19'u sadece şekilsel olarak tanımladıkları ve buna göre metafor ürettikleri ancak yapılan eğitim sonrası COVID-19'un yanında insan, maske, ev gibi figürler ekledikleri, dolayısıyla bakış açılarının genişlediği görülmüştür (Aktaşgil, 2022). Okul öncesi eğitim çağındaki çocukların ebeveynleri ile yapılan araştırmanın bulgularına göre ebeveynlerin "Covid-19 ve okul" kavramına ilişkin ürettikleri metaforlarda “tehlike, güvenli alan, cehalet, eksiklik ve duygusal durum” kategorilerinde toplandığı dolayısıyla olumsuz ve riskli bir durum

olarak algılandığı görülmüştür (Bağ, 2022). Covid-19 kavramıyla ilgili algıların genellikle olumsuz olduğu görülmüştür.

Bunların dışında katılımcılardan bazı kavramlara yönelik metaforlar oluşturmaları beklenmiştir. Kavramlara yönelik yapılan çalışmaların öğretmen adayları üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Öğretmen adaylarından; oyun, sanat, bilim insanı, kültürel miras, darbe, sorun gibi kavramlar üzerine metafor üretmeleri istenmiştir. Öğretmen adayları oyunun eğitim ve gelişime yönelik önemi ile ilgili metaforlar geliştirmişlerdir (Tok, 2018). Adayların sanat algılarına yönelik çalışmada oluşturulan metaforlar ve gerekçeleri incelendiğinde; katılımcılar sanatı orijinal ve kişisel olan, fonksiyonel olan, somutlaştıran, doğadan beslenen, hayati bir ihtiyaç olan, çaba ve ilgili gerektiren bir kavram olarak algıladıkları görülmüştür ( Serhatlıoğlu ve İpek, 2019). Öğretmen adaylarının bilim insanına yönelik metaforları incelendiğinde adayların algılarının olumlu yönde olduğu ancak ifadelerin geleneksel söylemlerle sınırlı kaldığı belirlenmiştir (Barhan, 2019). Sonsuzluk açısından kültürel miras kavramıyla ilgili olarak; benzer çalışmalardan farklı olarak “çeşitlilik, gelişim” kategorileri üzerine metaforlar geliştirildiği, katılımcı grubu okul öncesi öğretmen adayları olan bu çalışma da adayların çok yönlü bakış açılarını ortaya koyma da bu çeşitliliğin önemli olduğu düşünülmektedir (Güngör ve arkadaşları, 2022). Ayrıca öğretmen adaylarının “darbe” kavramına ilişkin üretmiş oldukları metaforlar incelendiğinde çoğunlukla olumsuz ve reddedici bir algıya sahip oldukları görülmüştür (Şehirli, 2018). Öğretmen adaylarının “sorun” kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlarda ortaya çıkan veriler olumlu ve olumsuz sorun yönelimine göre kategorilere ayrılmıştır. Kategoriler incelendiğinde olumlu sorun yönelimini içeren metaforların daha çok üretildiği görülmüştür (Tok ve Çatalbağ, 2020). Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan çalışmalarda ise erken müdahale ve yaratıcı çocuk

kavramı üzerinde metafor üretmeleri istenmiştir. Erken müdahale kavramına yönelik metaforların “ilkyardım, ilaç, hayat kurtaran, hayat kurtarma, su cankurtaran ve can simidi” kavramlarında yoğunlaştığı görülmüştür (Akman ve arkadaşları, 2018). Yaratıcı çocuk metaforlarının ise “yön veren, şekillendiren, geliştiren vb.” kavramları ile kısıtlı kaldığı gözlenmiştir (Saban ve Özcan, 2018) .Hem okul öncesi eğitime devam eden çocuklar, hem onların ebeveynleri hem de okul öncesi öğretmenleri ile yapılan bir çalışma da katılımcıların “ oyuncak” kavramına yönelik metaforları incelenmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenleri oyuncakçı çocukların öğrenme yaşantılarına katkı sağlamak için bir araç olarak görürken, anne- babalar ve çocuklar tarafından çocuğu yalnız bırakmayan arkadaş olarak algıladıkları görülmüştür (Akçay, 2022).

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırma kapsamında ele alınan 50 çalışma türü, uygulanan desen ve yöntemleri, veri analiz yöntemleri, katılımcıları grupları gibi çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Örnekleme oluşturan 50 çalışmanın 41’inin makale, 9’unun tez çalışması olduğu, 9 tez çalışmasının da hepsinin yüksek lisans tezi olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Deveci ve Elaldı’ nın aile katılım çalışmaları ile ilgili olarak lisansüstü tezlerin incelendiği bir metaanaliz çalışmasında da yüksek lisans tezlerinin sayısının doktora tezlerinin sayısından anlamlı bir düzeyde fazla olduğu belirtilmiştir. Örnekleme oluşturan çalışmaların veri analiz yöntemleri incelendiğinde çoğunlukla içerik analizi yöntemi kullanıldığı görülmüştür, katılımcıların okul kavramına yönelik ürettikleri metafor araştırmalarının meta analizi çalışmasında da benzer şekilde incelenen çalışmaların sıklıkla içerik analizi tekniğine uygun olarak analiz edildiği sonucuna varılmıştır (Koca ve arkadaşları, 2021). Araştırmaların desen ve yöntemleri incelendiğinde en fazla nitel araştırma deseninde fenomenoloji, durum çalışması; karma araştırma deseni; en az ise nicel araştırma desenlerinin kullanıldığı görülmüştür.

Alkan(2017)' da öğretmenlik uygulaması üzerinde yaptığı bir metaanaliz çalışmasında karma desenle karşılaştırıldığında nitel araştırma deseninin daha fazla kullanıldığı; durum çalışması, fenomenoloji yöntemlerinin kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmalar katılımcı gruplarına göre sıralandığında en fazla veri toplanan grubun 21 çalışma ile okul öncesi öğretmenleri olduğu görülmüştür. Coşkun ve Arık(2022)' in yaptığı benzer bir çalışmada da katılımcı gruplardan en fazla okul öncesi öğretmenleriyle çalışıldığı görülmüştür. Okul öncesi çağıdaki çocuk, öğretmen adayı, diğer ve veli çalışma grupları ise sırasıyla tercih edilen diğer çalışma gruplarıdır.

Araştırma kapsamında incelenen 50 çalışmanın bulgularından elde edilen önemli sonuçların farklı sistematik derleme çalışmalarıyla tutarlılık gösterdiği görülmüştür. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar da fen, doğa ve matematik alanlarına yönelik algılarla ilgili çalışmaların diğer alanlara kıyasla oldukça fazla olduğu görülmüştür, Coşkun ve Arık (2022)'in okul öncesi fen eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin eğilimleri isimli çalışmasında da bu bulguya benzer şekilde fen bilimlerine yönelik ilgi tutumuna ilişkin araştırmaların diğer konulara göre daha fazla çalışıldığı belirlenmiştir. STEM eğitimiyle ilgili olarak Kesicioğlu' nun çalışmasında okul öncesi öğretmen adaylarının olumlu algı geliştirdikleri ancak özyeterliklerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güneş(2018)' in yaptığı çalışmada ise STEM eğitime okul öncesi eğitim kademesinde yer verilmesi çocukların farkındalığını artırarak, ülkemiz için bilim alanında uluslararası rekabet gücüne olumlu katkı sağlayacağı görüşüne ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde çocuk ihmal ve istismarı üzerine yapılan metafor analizi çalışmalarının oldukça az sayıda ve yetişkin katılımcılarla yürütüldüğü görülmüştür benzer bir bulgu Teke ve Melekoğlu (2022)'nun çalışmasında da görülmektedir. Teke ve Melekoğlu'nun çalışmasında "Erken Çocukluk Dönemi Cinsel Eğitim Çalışmalarının İncelenmesi" ne yönelik yürütülen bir sistematik derleme

çalışmasında analiz edilen dört çalışma çocuklarla yürütülürken kalan dokuz çalışmanın yetişkinlerle yürütülmüş olduğu görülmüştür.

Okul öncesi öğretmenleri dil gelişimini çaba, özen, motivasyon, emek gerektiren çok değişkenli ve uzun bir süreç olduğuna dair bilgiler vermiştir, alan yazın incelendiğinde de bireyin dil gelişiminin kompleks ve birçok faktörün etkisiyle meydana gelen bir süreç olduğu sonucuna varılmıştır (Girgin, 2020).Okul öncesi öğretmenlerinin sosyal beceriler ile ilgili olumlu algılara sahip oldukları ve farklı açılardan yaptıkları değerlendirmeler üzerinden sosyal becerilerin hayati bir öneme sahip olduğu ve vazgeçilmezliği konusunda görüş sahibi oldukları görülmüştür. Kalkan ve Rakap (2021)'in sosyal gelişimle ilgili çalışmaların gözden geçirilmesine dair çalışmasında sosyal- duygusal gelişimin öğretmenlerin lisans eğitimi sırasında daha detaylı ele alınarak tedbirsiz ve iyileştirici müdahalelerin uygulanmasına yönelik adaylara beceriler kazandırılması gerektiği sonucuna varılmıştır. Erol ve Taşdere' nin çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin hareket eğitimini hayati bir ihtiyaç, yaşam için bir zorunluluk olarak ifade etmişlerdir, benzer çalışmalarda da katılımcılar hareket eğitimi ve oyun programlarının çocukların gelişimine katkı sağladığını ifade etmişlerdir (Dilimunati, 2021).

Okul öncesi gelişim döneminde normal gelişim gösteren çocuklardan "özel gereksinimli" çocuğu metaforlar yoluyla tanımlamaları istenmiştir. Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocuklar için çoğunlukla olumlu metaforlar geliştirdikleri görülmüştür (Bayraklılar, 2022). Benzer şekilde Bakkaloğlu ve arkadaşlarının(2018) "Türkiye'de Okul Öncesi Kaynaştırma Konusunda Yapılan Araştırmalar Bize Neler Söylüyor?" isimli çalışmasında normal gelişim gösteren çocukların bedensel yönden özel gereksinimli akranlarına yönelik olumlu tutumlarının olduğunu; Down sendromlu ve mikrosefali tanısı bulunan akranlarıyla ilgili bazılarının koruyucu davranma, yardımcı olma

gibi olumlu tavırlara sahipken; bazılarının görmezden gelme ve dışlama gibi olumsuz tutumları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazındaki bu farklılığın Bayraklıların(2022) araştırmasın da özel gereksinime dair bir sınıflama yapılmadan genel bakış açısına yönelik bir çalışma olması; Bakkaloğlu ve arkadaşlarının çalışmasında da ise özel gereksinimli çocukların sınıflandırarak, özel gereksinimli çocuk grupları üzerinde daha detaylı bilgi veriyor olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Okul öncesi öğretmenleri, “kaynaştırma eğitimi” yol gösterici ve ışık tutucu olarak tanımlamışlar (Bulut,2020); öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin olumlu tutum içinde oldukları ancak kendilerini kaynaştırma eğitimi konusunda yetersiz hissettikleri anlaşılmıştır (Baldu ve arkadaşları, 2021).

Okul öncesi eğitim alanında yapılan metafor çalışmalarının son yıllarda ivme kazandığı görülmüştür. Yapılan incelemelerde okul öncesi eğitime devam eden çocuklarla ve ebeveynleriyle

## Kaynaklar

- Akçay, F.Z. (2022) *Öğretmen ve ailelerin oyuncuğa ilişkin metaforları ile okul öncesi dönem çocuklarının oyuncak ile ilgili algılarının incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akman, B., Karlıdağ, İ., ve Özen, Z.Z. (2018). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Erken Müdahale Kavramına İlişkin Algıları. *İlköğretim Online*, 17(3). <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466406>
- Aksoy, P. (2020a). Metaphoric Perceptions on the Concept of " Social Skills" of Preschool Teachers. *International Journal of Progressive Education*, 16(5), 176-198. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.277.11>
- Aksoy, P. (2020b). Okul öncesi öğretmenlerinin “matematik” kavramına ilişkin sahip olduğu zihinsel imgeler. *Electronic Turkish Studies*, 15(7). <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44147>
- Aktaşgil, F. (2022). *Pandemiyle başa çıkma ve hijyen eğitiminin 60-72 aylık çocukların COVID-19 algıları üzerindeki etkisinin metaforlar aracılığıyla incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

diğer katılımcılara nispeten daha az sayıda çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Bundan sonraki yapılacak çalışmalarda okul öncesi eğitim çağındaki çocukların ve ebeveynlerinin katılımlı olmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Okul öncesi eğitim alanındaki yapılan çalışmaların fen, doğa ve matematik alanında yoğunlaştığı görülmüştür, sosyal beceriler, erken okuma yazma becerileri, duyuşal farkındalık, değerler eğitimi gibi alanlarda da metafor analizi çalışmalarının yapılması önerilmektedir. Bu çalışma yalnızca Türkiye’ de yapılan metafor analizi çalışmalarını içermektedir, uluslar arası alan yazın da taranarak daha geniş kapsamlı bir sistematik derleme çalışması önerilir.

Metaforik düşünce çocukların kendilerini ifade etmesine ve üretici düşünme becerilerini geliştirmesine imkan vermektedir; okul öncesi eğitim kurumlarında sınıf içi uygulamalarda metafor yöntemine daha fazla yer verilmelidir. Bu anlamda öğretmen yeterliğini artırmak için okul öncesi öğretmenliği lisans eğitiminde alınan derslere metafor yöntemiyle ilgili dersler eklenmeli, okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerle farkındalığı artırılmalıdır.

- Arslan, M. M. ve Bayrakçı, M. (2006). *Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi*. *Millî Eğitim*, 35(171), 100-108.
- Arslan, R., Çalışkan, Z., ve Kılıçoğlu, E. A. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi İlişkin Geliştirdikleri Metaforlar. *Annals of Health Sciences Research*, 7(2), 1-9. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/annhealthscires/issue/65349/1006798>
- Avcı, F. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde aile katılımı etkinliklerine ilişkin metaforik algıları. *Okul Yönetimi*, 2(2), 175-187. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/saj/issue/75678/1207000>
- Avcı, N., Dere, H. (2002). Okulöncesi Çocuğu ve Matematik. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi (6-18 Eylül 2002), Ankara*, 262.
- Bağ, A. E. (2022). Primary School Parents’ Perception of Covid-19 and School Perceptions in Covid-19 Process: A Metaphoric Study. *International Journal of Trends and Developments in Education*, 1(1), 49–69. <https://itade.com/index.php/itade/article/view/5>
- Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Könez, N.A. ve Yalçın, G. (2018). Türkiye’de okul öncesi kaynaştırma konusunda yapılan araştırmalar bize neler söylüyor?. *İnönü*

- Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(1), 119-150. <https://doi.org/10.17679/inuefd.302031>
- Bartan, M. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilim insanı kavramlarına ilişkin metaforik algıları: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi örneği. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 215-239. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/issue/50660/531353>
- Bayrak, H. U. (2019a). Çocuk istismarı hakkında öğretmen adayları ile metaforik bir değerlendirme: Niğde ili örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 929-957. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59082/850428>
- Bayrak, H. U. (2019b). Ebeveynlerin gözünden çocuk istismarı: Metaforik bir çalışma. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 30(2), 376-389. <https://doi.org/10.33417/tsh.572236>
- Bayraklılar, B. (2022). *Sınıfta özel gereksinimli öğrenci bulunan okul öncesi çocuklarının, özel gereksinimli çocuk algılarının incelenmesi*, [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi] , Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bigby, M. and Williams, H. C.(2014). Appraising systematic reviews and meta-analyses. *Evidence-Based Dermatology*, 33-38. <https://doi.org/10.1002/9781118357606.ch8>
- Buldu, E., Özer, A., ve Çalışkan, G. (2021). Türkiye’de okul öncesinde kaynaştırma eğitimine ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi: Bir derleme çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 649-673. <https://doi.org/10.24130/eccd-ijecs.1967202152343>
- Bulut, A. (2020). Metaphoric perceptions of preschool teachers towards inclusive education. *Acta Educationis Generalis*, 11(2), 112-128. <https://doi.org/10.2478/atd-2021-0016>
- Bulut, A. (2021a). Metaphorical perceptions of preschool teachers on the concept of nature. *International Journal on Social and Education Sciences (IJONES)*, 3(2), 237-251. <https://doi.org/10.46328/ijones.142>
- Bulut, A. (2021b). Investigation of metaphorical perceptions of preschool teachers on the concept of language development. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 7(2), 351-366. <https://doi.org/10.46328/ijres.2126>
- Büyükbağcıvan, E. ve Kuruç, A. (2018). Okul öncesi öğrencilerinin bilgisayar metaforlarının belirlenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 2(3), 227-242. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aujef/issue/37309/441079>
- Campbell, S., Greenwood, M., Prior, S., Shearer, T., Walkem, K., Young, S. and Walker, K. (2020). Purposive sampling: complex or simple? Research case examples. *Journal of research in Nursing*, 25(8), 652-661. <https://doi.org/10.1177/1744987120927206>
- Cergibozan, K. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi soru sorma faaliyetlerine yönelik pedagojik inanç sistemleri ve kavramları. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Coşkun, A. ve Arık, S. (2022). Okul öncesi fen eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin eğilimleri, *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 6(2), 183-211. <https://doi.org/10.35346/aod.1199589>
- Çelik, M. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının matematik ve matematik öğretimine ilişkin metaforik algıları. *AJELI-Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, 9(1), 1-16. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ajeli/issue/63214/856828>
- Çilingir, V. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının blokflüt öğrenme sürecine ilişkin algıları: Metaforik bir çalışma. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 15(3), 1693-1713. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.42249>
- Daşdemir, R. G. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının resimlerdeki öğretmen algılarının öğretmen öz yeterliklerine göre incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, C. ve Yıldırım, Ö. (2019). Türkçede metaforlar ve metaforik anlatımlar. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21 (4), 1085-1096. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.599335>
- Deveci, E. ve Elaldı, Ş. (2022). Okul öncesi dönemde aile katılımına yönelik 2013-2021 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Sivas Cumhuriyet University Educational Sciences Institute Journal*, 1(2), 173-185.
- Dımlıoğlu, B. (2021). *Okul öncesi dönemdeki çocuklarda motor gelişimi ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmaların incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Doğan, Ü. (2022). “Mesleki Çalışma” Uygulamalarına İlişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Metaforik Algıları. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(11), 1-11. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jier/issue/69618/1033425>
- Ektem, I. ve Aytekin, K. Ö. (2020). Eğitim alanındaki metafor araştırmalarında eğilimler: Bir içerik analizi çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (36), 1-38. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.734592>

- Emen, M., Aslan, D. (2018). An investigation of preschoolers' perceptions about science and mathematics through metaphors. *European Journal of Education Studies*, 4(10), 110-127. <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v0i0.1798>
- Eraslan, L. (2011). Sosyolojik Metaforlar. *Akademik Bakış Dergisi*, 27, 1-22.
- Erol, D., Taşdere, A. (2022). Okul öncesi Öğretmenlerinin Hareket Eğitimi Hakkındaki Görüşleri. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 5(1), 414-428. <https://doi.org/10.38021/asbid.1205271>
- Etikan, I., Musa, S. A. and Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American journal of theoretical and applied statistics*, 5(1), 1-4. <http://dx.doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Filiz, G. (2021) *Okul öncesi eğitime devam eden 48-60 aylık çocukların ebeveynlerinin teknoloji kavramına ilişkin metaforlarının incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi] İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Filiz, G., Kutluca, A. Y. ve Üstün, E. Y. (2022). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgi Düzeyleri ve Teknoloji Metaforlarının İncelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 490-522. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gebd/issue/73565/1159342>
- Girgin, İ. (2020). Erken çocuklukta dil gelişimi ile ilgili yazılmış makalelerin incelenmesi. *Journal of Individual Differences in Education*, 2(1), 52-63. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jide/issue/55034/734500>
- Gözüm, A. İ. C. (2020). Okul öncesi öğretmenlerin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna yönelik metaforlarının belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 857-876. <https://doi.org/10.17556/erziefd.803146>
- Güneş, G. (2018). Okul öncesi fen ve doğa eğitimi araştırmalarına ilişkin bir tarama çalışması: Türkiye örneği. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 33-67. <https://doi.org/10.24130/eccd-ecs.196720182150>
- Güngör, H., Öztürk, H. M. ve Ogelman, H. G. (2022). Okul öncesi eğitimi öğretmenliği lisans öğrencilerinin "kültürel miras" kavramına ilişkin algılarına yönelik metafor analizi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 511-521. <https://doi.org/10.33206/mjss.984027>
- Gür, N. (2022) *Keşif ve gözlem temelli doğa eğitiminin 60-72 aylık çocukların bilim, doğa ve çevre metaforları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Kalkan, S. ve Rakap, S. (20 21). Okul öncesi sosyal dönemde duygusal gelişimin ilerlemeleri: Piramit modeli ile ilgili incelemeleri gözden geçirme ve ayrıntılı bibliyografisi. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 311-332. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021352280>
- Karademir, A., Demirel, B. (2020). 48-69 aylık çocukların çizimlerinde "öğretmen": Bir metafor çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(2), 189-201. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.734548>
- Kesicioğlu, O.S. ve Tümer, N.B.K. (2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi dönemde geometri öğretimine ilişkin algılarının metaforlar yardımı ile belirlenmesi, *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 13(49), 939-955. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoes.3176>
- Kesicioğlu, S. (2022). *Okul öncesi öğretmen adaylarının STEM eğitimine ilişkin metaforik algıları ve öz yeterlik algılarının incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Bahçeşehir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Kızıldaş, E. ve Halmatov, S. (2017). 3-6 yaş çocuklarının öğretmenlik kavramına ilişkin algıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 246-259. <https://doi.org/10.17556/erziefd.325914>
- Koca, İ. , Kaya, M. ve Gökçimen, S. (2020). Türkiye'de okul kavramına ilişkin metafor araştırmalarının değerlendirilmesi: bir meta sentez çalışması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (1) , 15-26. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mead/issue/63456/927990>
- Kozan, D. ve Zeteroğlu, E. Ş. (2019). Okul öncesi birinci sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin metaforları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1029-1040. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-481646>
- Lazarević, E. and Stevanović, J. (2018). Development and understanding of the metaphor among the children of the preschool age. *Inovacije u nastavi-časopiszasavremenunastavu*, 31(3), 49-60. <https://doi.org/10.5937/inovacije1803049L>
- Levine, P. (2005). Metaphors and images of classrooms. *Kappa Delta Pi Record, Summer*, 41 (4), 172-175. <http://dx.doi.org/10.5937/inovacije1803049L>
- Mert, E. L. (2019). Analysis of pre-school students' perceptions of concepts in preschool curriculum through metaphors (geometric shapes). *International Journal of Language Academy* Volume 7(3), 64-79. <https://doi.org/10.29228/ijla.30169>
- Mert, E. L. (2020). Okul öncesi öğrencilerinin okul öncesi eğitim programındaki kavramlara ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizi (yön mekân-konum;

- duyu; zıtlıklar). *Journal of International Social Research*, 13(69).
- Mert, E.L. (2021). Okul Öncesi Öğretmenler ve Öğretmen Adaylarının “Çocuk” Kavramına İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla Analizi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 14 (85), 1-14. <http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.41702>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., and Prisma Group. (2009). Reprint—preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Physicaltherapy*, 89(9), 873-880. <https://doi.org/10.1093/ptj/89.9.873>
- Özevin, B. ve Kaya, A. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin metaforik algıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 691-707. <https://doi.org/10.17556/erziefd.653091>
- 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 service sresearch*, 42, 533-544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- Polat, S. ve Ay, Ö. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir analiz. *Eğitimde Nitel Araştırma Dergisi*, 4 (2). <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c2s3m>
- Rasulić, K. (2010). Aspects of metonymy in language and thought. *Theoria, Beograd*, 53(3), 49-70. <https://doi.org/10.2298/THEO1003049R>
- Saban, A.İ. ve Özcan, Ş.E. (2018). Okulöncesi öğretmenlerinin yaratıcı çocuk algıları: metaforlar aracılığıyla bir incelenme. *II. Uluslar Arası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi*, Adana.
- Saban, A.İ. ve Özcan, Ş.E. (2020). An investigation of preschool teachers' creativity perceptions through metaphors. *Pedagogies: An International Journal*, 17(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2020.1781640>
- Sahillioğlu, D.E. (2020). Okulöncesi öğretmenlerinin “kapsayıcı eğitim” kavramına ilişkin algıları: Bir metafor analizi çalışması. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice*, 1(1), 24-41. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jierp/issue/56579/758186>
- Serhatlıoğlu, B. ve İpek, S. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının sanat kavramına ilişkin metaforik algıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (3), 215-236. <https://doi.org/10.17556/erziefd.502493>
- Soysal, D. ve Afacan, Ö. (2012). İlköğretim öğrencilerinin “fen ve teknoloji dersi” ve “fen ve teknoloji öğretmeni” kavramlarına yönelik metafor durumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9,(19), 287-306. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19551/208386>
- Şehirli, Y. A. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının darbe kavramına ilişkin metaforik algıları. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 7(4), 134-148. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ssri/issue/40567/487654>
- Şimşek, N. D. (2016). *Erken çocukluk dönemine disiplinler arası bakış*. Lambert Academic Publishing.
- Taş, I. Keleş, O. ve Aslan, D. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen ve fen eğitimi kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Avrasya Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 201-214. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejite/issue/59069/800250>
- Tok, E. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının oyuna ilişkin algıları: Metafor analizi örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(2), 599-611. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.404885>
- Tok, E. ve Çatalbağ, G. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının soruna ilişkin algıları ve yönelimleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (76), 1561-1578. <https://doi.org/10.17755/esosder.664039>
- Uçar, A. (2021). *Okul yöneticilerinin ve okulöncesi öğretmenlerinin okulöncesi eğitime yönelik metaforik algılarının karşılaştırılması*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ulutaş, İ. ve Ersoy, Ö. (2004). Okul öncesi dönemde sanat eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 1-12.
- Uslu, B. (2019). Preschool teachers'/principals' feelings matter: their metaphoric perceptions on academicians. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(5), 722-735. <http://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1651973>
- Yavuzer, H. (1992). *Resimleriyle çocuk*, Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, E., Çelik, M., Yıldırım, F. N., Altıntaş, E. ve Güneş, A. (2018). Okul öncesi dönemdeki çocukların okul kavramına ilişkin metaforik algıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 64-86. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/38142/338285>
- Yegül, B. U. (2018). Determination of Preservice Preschool Teachers' Perceptions of Music Lesson through Metaphors. *Universal Journal of Educational Research*, 6(6), 1305-1312. <http://doi.org/10.13189/ujer.2018.060621>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.



- Yıldırım, Y. ve Çetin, F. (2023). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin erken çocukluk dönemi yaşam becerilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(1), 1-13. <https://doi.org/10.33308/26674874.2023371483>
- Zambak, A. ve Özdemir, E. (2022). Investigating pre-school teachers' perceptions about the leadership styles of school principals. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 5(2), 123-139. <http://doi.org/10.52848/ijls.1098341>
- Zembat, R., Çelik, B., Yıldırım, M. ve Kılıçkaya, A. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin "Göçmen Çocuk" metaforlarının belirlemesi. *International Primary Education Research Journal*, 5(2), 152-170. <http://doi.org/10.38089/iperj.2021.59>

## Summary

### Introduction

The preschool period is the time when cognitive development and the establishment of synaptic networks in the brain are at their highest and fastest rate. Brain development lays an important groundwork for all areas of a child's development. Therefore, children show rapid growth and development in all areas during the first six years of life. As the brain develops rapidly during the preschool period, this period is the most susceptible to environmental influences (MEB, 2013). In such a developmental period, there are many ways to ask children to express their metaphors, and one of these ways is to reach metaphors through drawings and pictures. Children's drawings allow them to express themselves, present their perceptions and emotions about their environment (Yıldırım and Şimşek, 2013). This study aims to provide a general overview of metaphor analysis studies published in postgraduate theses and scientific articles on preschool education in Turkey between 2018 and 2023.

### Method

In this study, a qualitative research design and systematic review method were used. Systematic review is a process of formulating a research topic clearly related to the stated problem, conducting research on the subject, critically evaluating the research results, collecting data from the included studies to be analyzed, and documenting the collected data (Moher, et al., 2009). Various inclusion and exclusion criteria were applied to determine the studies included in the research. The sample of the study consists of 50 academic studies. Various inclusion and exclusion criteria were used to collect the data. The analysis revealed that there were 41 articles and 9 postgraduate theses on metaphor studies in preschool education.

### Results

It has been observed that out of 50 postgraduate studies, 9 were master's theses and 41 were research articles. Additionally, it was found that none of the 9 master's theses included in the study had their articles published, thus there was no overlap. In the field of early childhood education, metaphor studies were distributed as 8 in 2018, 8 in 2019, 11 in 2020, 8 in 2021, 14 in 2022, and 1 in 2023. It was seen that the most preferred research design was the phenomenology method among qualitative research designs; the sample group was mostly composed of preschool teachers, preschool teacher candidates, children in preschool education, parents of children, and preschool education institution administrators. It was observed that the distribution of studies according to sample size was 1 study with 1-10 participants, 3 studies with 11-30 participants, 19 studies with 31-100 participants, 26 studies with 101-300 participants, and 1 study with 301-1000 participants, totaling 50 studies. It was also seen that the concepts and phenomena expressed through metaphors were mainly related to early childhood education, and the studies aimed to analyze the perceptions of preschool children, preschool teachers, teacher candidates, preschool education institution administrators, and academics towards each other. Furthermore, it was noteworthy that there were studies on participants' perceptions of different education approaches and methods, mathematics and science concepts, disadvantaged groups, neglect and abuse, and their perceptions of technological tools.

### Discussion

After the analyses, it was observed that the studies had common findings with other literature review studies in terms of their distribution according to their types, data analysis methods, the preferred rate of

participant groups, and the distribution of research designs and methods. Additionally, when looking at the important results obtained from the findings of the analyzed studies, it was seen that more studies were conducted in the fields of physics, science, and mathematics than other fields, there were very few studies on child neglect and abuse, and these were conducted with adult participant groups. The results of the studies also showed that teachers displayed a positive attitude towards different education approaches, and the findings were consistent with other studies in the literature. It was concluded that preschool teachers had a positive attitude towards inclusive education but had low self-efficacy. It was observed that fewer studies were conducted with preschool children and their parents compared to other participants in the analyzed studies.

#### ***Pedagogical Implications***

It is suggested that future studies should include children and parents in the study group for preschool education. It has been observed that studies in preschool education have been focused on science, nature, and mathematics, and it is recommended that metaphor analysis studies be conducted for all other

fields. This study only includes metaphor analysis studies conducted in Turkey, and it is recommended to conduct a more comprehensive research by scanning the international literature. Metaphorical thinking allows children to express themselves and develop their creative thinking skills, and therefore, metaphor methods should be used more frequently in classroom practices in preschool education institutions. In this sense, courses related to the metaphor method should be added to the undergraduate education of preschool education, and the awareness of preschool teachers should be increased through in-service training programs.

#### **Araştırmannın Etik Taahhüt Metni**

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.



# Sivas Cumhuriyet University Educational Sciences Institute Journal

<https://dergipark.org.tr/pub/cebced>

Founded: 2021

Available online, ISSN: 2822-3675

Publisher: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

## Examination of Astronomy Subjects in the Scope of Secondary School Science Textbooks

Emre ÖZDEMİR<sup>1,a,\*</sup>, Ebubekir BERBER<sup>2,b</sup>

<sup>1</sup>Ministry of National Education, Konya, Türkiye

<sup>2</sup>Institute of Educational Sciences, Necmettin Erbakan University, Konya, Türkiye

\*Corresponding author

### Research Article

#### Acknowledgment

#### History

Received: 28/04/2023

Accepted: 16/08/2023



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Sivas Cumhuriyet University Educational Sciences Institute Journal. All rights reserved.

### ABSTRACT

The aim of this study is to analyze the astronomy subjects in the seven science textbooks approved by the Ministry of National Education, Board of Education and Discipline to be taught in the 5th, 6th, 7th and 8th grade science courses in secondary schools in the 2022-2023 academic year. The aim of the research is to determine the astronomy topics included in the textbooks, the number of pages, the recommended course hours for the topics, the topics, sub-topics, visuals, scientists and measurement and evaluation tools. The document analysis method, which is one of the qualitative research methods, was used in the study. As a result of the research, it was determined that there was no consistency between the astronomy topics in the science textbooks at different grade levels. Between the textbooks belonging to different publications at the same level, no agreement was found in terms of the number of pages on astronomy topics, the number of images they included, the number of scientists included, and measurement and evaluation tools. Suggestions were made regarding the way in which astronomy subjects are included in the textbooks.

**Keywords:** astronomy, textbook, science, secondary school

## Astronomi Konularının Ortaokul Fen Bilimleri Ders Kitapları Kapsamında İncelenmesi

#### Bilgi

#### Süreç

Geliş: 28/04/2023

Kabul: 16/08/2023

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

#### Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

### ÖZ

Bu çalışmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığına 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf fen bilimleri dersinde okutulmasına onay verilen yedi fen bilimleri ders kitabında yer alan astronomi konularının analizinin yapılmasıdır. Araştırmada ders kitaplarında yer verilen astronomi konularının sayfa sayılarını, önerilen ders saatlerini, yer alan konularını, alt konularını, görsellerini, bilim insanlarını, ölçme ve değerlendirme araçlarını belirlemeye yöneliktir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda farklı sınıf kademelerinde fen bilimleri ders kitaplarında yer alan astronomi konuları arasında tutarlılık olmadığı tespit edilmiştir. Aynı kademede farklı yayınlara ait ders kitapları arasında ise astronomi konularının içerdiği sayfa sayıları, içerdikleri görsel sayısı, yer verilen bilim insanı sayısı ve ölçme ve değerlendirme araçları açısından herhangi bir uyum bulunamamıştır. Astronomi konularının ders kitaplarında yer verililiş biçimine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** astronomi, ders kitabı, fen bilimleri, ortaokul

<sup>a</sup>e-mail: emremozd@gmail.com

<sup>b</sup><https://orcid.org/0000-0002-3491-4623>

<sup>b</sup>e-mail: ebubekirberber@gmail.com

<sup>b</sup><https://orcid.org/0000-0002-7839-2628>

**How to Cite:** Özdemir, E., & Berber, E. (2023). Astronomi konularının ortaokul fen bilimleri ders kitapları kapsamında incelenmesi. *Sivas Cumhuriyet University Educational Sciences Institute Journal*, 2(2):69-84

## Giriş

En eski bilim dallarından biri olan astronomi (Bailey ve Slater, 2004) Yunanca kökenli ve gök cisimi anlamında "astron" ile kanun anlamında "nomos" kelimesinin bir araya gelmesiyle oluşmaktadır (Unat, 2003). Astronomi, evreni ve içerdiği gök cisimlerini araştıran bir bilim dalı olup günlük yaşantımızın her anını doğrudan etkilemesi sebebiyle ayrı önem teşkil etmektedir (Tunca, 2002). İnsanların gök cisimlerini anlama ve anlamlandırma çabası astronomi biliminin oluşmasını sağlamıştır (Trumper, 2006). Gök cisimleriyle ilgili araştırmalar yaparken yeni bilgiler ekseninde gelişen ve ilerleyebilen bir bilim alanı olması (Düşkün, 2011) astronomi biliminin sürekli kendini yenileyerek keşiflerle gelişebilmesini sağlamaktadır (Limboz, 2002; Tunca, 2002). Astronomi biliminin gelişmesiyle beraber temel bilimlerin (matematik, fizik, kimya ve biyoloji) ilerlemesinde önemi büyüktür (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Diğer bilimlerle birlikte evrensel özellikteki yasaları inceleyerek onlarla sürekli olarak gelişim halindedir (Keçeci, 2012). Astronomi disiplinleri arası bir bilim olup temel bilimlerle yakın ilişki içerisinde olması (Hacısalihioğlu, 2006) diğer taraftan teknolojiyle olan tabii ilişkisi sebebiyle 21. yy.da üzerinde yoğunlaşılması gereken önemli alanların arasında yer almaktadır (National Research Council [NRC], 2001).

Öğrencilerin bilim ve teknolojiye olan ilgilerini ve değerlerini olumlu etkilemesi açısından astronomi derslerinin önemi büyüktür (Percy, 1998). Bu sebeple astronomi, biliminin birçok farklı bilimle ilişkili olması onu birçok ülkenin öğretim programında yer almasını sağlamaktadır (Fidler, 2009). Ayrıca astronomi, her yaşta bireyin evreni ve maddeyi anlamasına yardımcı olan fen bilimleri dersleriyle iç içedir. Bu sebeple fen bilimleri, bireylerin düşünce dünyalarına çok yönlü katkı sağlamakta olup astronomi biliminin içerisindeki önemi yadsınamayacak kadar büyüktür (Taşcan ve Ünal, 2015). Başka bir ifade ile astronomi ve fen bilimleri birbirleriyle doğrudan bağlantılı disiplinlerdir (Taşcan, 2013). Bu doğrultuda astronomi eğitimi alan bireyler, bilimin önemini ve yaşam için gerekliliğini daha iyi anlayabilirler. Çünkü bireylerin evrendeki konumları, çevrelerini daha kolay anlamalarını ve bilimin hayatı şekillendirmenin en önemli anahtar olduğunu daha iyi anlamalarını sağlar (Martin vd., 2005).

Astronomi, insanların ilgisini çeken ve bireysel çabıyla öğrenme gayretlerinin olduğu bilimlerden biridir (Trumper, 2006). Hem formal hem de informal olarak birçok farklı şekilde ve farklı zamanlarda öğrenilebilir (Menezes vd., 2018). Okuldaki örgün öğrenmenin yanı sıra, müze ziyaretleri, gözlemlerinde, astronomi kamplarına katılım ve bireysel gözlem etkinlikleri, astronomi öğrenimini kolaylaştıran informal deneyimler sunar (Pompea ve Russo, 2020). Ayrıca astronominin doğru ve mantıklı düşünmeye yönelik bir eğitim aracı olduğu düşünüldüğünde, uzay biliminin son yıllardaki hızlı gelişimi diğer temel bilimlerin de gelişimini hızlandırmaktadır. Bu bağlamda fen eğitiminde astronomi eğitimi ve öğretiminin önemi ortaya çıkmaktadır

(Emrahoğlu ve Öztürk, 2009). Astronomi merak, hayal gücü ve sorgulamaya dayanır. Öğrencilerin bilime ve teknolojiye yönelmesini sağlayarak araştırma yaparken materyallerle dikkatini çeker. Örneğin dinazorlar, çocuklar için en popüler konulardan biridir, ancak dinozor neslinin tükenmesi efsanesi bile astronomiyle ilgilidir. Disiplinler arası bir bilim olarak astronomi, öğretim programı geliştirmede yeni ve önemli kavramlar sunmaktadır (Percy, 2006). Öğrencilerin ilgi ve merakını çeken birçok kavram içerir (Şenel Çoruhlu ve Çepni, 2016). Öğrencilerin astronomiyle ilgili gelişmeleri bilmesi onların ilgisini uyandırıp fen dersini öğrenmelerine yönelik motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir (Taşcan, 2013). Ayrıca yapılan çalışmalarda astronomi dersi sayesinde fen dersine olan ilginin arttığını göstermektedir (Gülseçen, 2002; Pasachof ve Percy, 1990).

Öğrencileri yetkin kişiler olarak yetiştirmek, onlara nitelikli bir eğitim vermek ve bu eğitimde nitelikli ders kitaplarını kullanmaktan geçmektedir (Bayır ve Kahveci, 2021). Ders kitapları, öğrencilerin fen alanında öğrendiklerinin niteliğini belirleyen en temel bilgi kaynağıdır (Işık, 2008; Sadoski, 2001). Öğretmenlerin pratik deneyimlerin yanı sıra ders kitapları, en kıymetli ve güvenilir materyallerdir (Stern ve Roseman, 2004). Öğretim materyali olarak okullarda kullanılan ders kitapları, belirli bir dersin öğretiminde kullanılan, belirli bir düzeydeki öğrenci için yazılmış, içeriği öğretim programına uygun, test edilebilir ve onaylanmış temel kaynaklardır (Uşun, 2006). Ders kitapları, programın amacını açık ve örtük mesajlarla öğrencilere ileten temel bir eğitim aracı olarak kabul edilir (Baştürk, 2008; Tietz, 2007).

Astronomi, tüm ulusların gelişimi için gerekli bilimleri anlamak ve yeni nesilleri bilim ve mühendislik okumaya teşvik etmek için bir araç olarak kullanılmaktadır (Percy, 2005). Astronominin öğretim programlarında yer alması gerektiği düşünülmüş olup (Tunca, 2000; Trumper, 2006) Uluslararası Astronomi Birliği (IAU), evrensel olarak tüm ülkelere "astronomi eğitimini ayrı bir ders veya başka bir alanın içerisinde olacak şekilde tüm ülkelerin ilk ve ortaöğretim öğretim programlarında yer almalıdır" önerisini sunmuştur (Taşcan ve Ünal, 2015; Trumper, 2006). Bu nedenle birçok gelişmiş ülkede astronomi ve uzay bilimleri dersleri bulunmaktadır. Ruslar, 1957'de Sputnik uzay aracını uzaya fırlattıktan sonra, birçok ülke ders kitaplarını ve fen eğitimi programlarında güncelleme yapmıştır (Canbazoglu-Bilici vd., 2012). Son yıllarda uzay teknolojisindeki ilerlemelerle diğer bilimlerinde gelişmesini hızlandırmasını sağlamıştır. Bu doğrultuda fen eğitiminin astronomi eğitiminde ve öğretiminde önemli bir role sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sebeple gelişmiş ülkeler öğrencilerin fen bilimlerini sevmelerini ve onların yönlendirebilmek için astronomiyi etkili biçimde kullanmaktadırlar (Tunca, 2000). Ülkemizde fen eğitimi bünyesinde doğa olaylarının sağlıklı anlaşılması için astronomi kavramlarının çok önemli olduğunu ve öğretim programlarında yer alması gerektiği düşünülmüştür (Aslan, 2006). Bu sebeple 2017-2018 eğitim-öğretim

yılından itibaren MEB, başta 1, 5 ve 9. sınıflar olmak üzere öğretim programında düzenlemelere gitmiş ve ders kitaplarını da yeni programa göre güncellemiştir. 2018-2019 eğitim-öğretim yılı itibari ile tüm sınıflarda yeni öğretim programına dayalı ders kitapları kullanılmaya başlanmıştır (Aratemur Çimen ve Bayhan, 2018). 2004, 2013 ve 2018 yıllarında ülkemizde güncellenen fen bilimleri öğretim programına astronomi konularının dahil edilmesiyle de vurgulanmıştır (Oğuzman, Metin ve Kaya, 2021).

Alan yazın incelendiğinde astronomiyle ilgili ulusal ve uluslararası araştırmalar yer almaktadır. Araştırmalar, astronomiye olan ilginin artması ve kavramsal açıdan bilgi düzeylerinin gelişmesi amacıyla farklı kademelerdeki öğrencilerin astronomiyle ilgili kavram bilgisini, astronomi konularına tutumlarını ölçmeye ve astronomi öğretiminde farklı uygulamaların verimliliğini belirlemeye yöneliktir. Ulusal çalışmalarla ilgili olarak 5, 6 ve 7. sınıf ortaokul öğrencilerine yönelik (Arıkurt, Durukan ve Şahin, 2015), 7. sınıf (Akçay ve Baltacı, 2017; Aktamış ve Arıca, 2013; Çalışkan ve Kapucu, 2021; Şenel Çoruhlu ve Çepni, 2016; Yılmaz, 2014), 5. sınıf (Yaşar Çetin, 2021), 7, 8, 9, 10 ve 11. sınıf (Kurnaz ve Değirmenci, 2011), 8. sınıf (Gündoğdu, 2014), öğretmen adaylarına yönelik (Balbağ ve Koç, 2020; Bozdemir vd., 2018; Emrahoğlu ve Öztürk, 2009; Güneş, 2010; Özcan ve Yılmaz, 2018; Türk ve Kalkan, 2017; Yener vd., 2017) öğretmenlere yönelik (Demirci ve Özyürek, 2017; Türk, 2018; Ünal, 2020) çalışmalar mevcuttur. Yabancı ülkelerde astronomi konularıyla ilgili yapılan araştırmalar (Bailey, Prather ve Slater, 2004; Bell ve Trundle, 2008; Blown ve Bryce, 2006; Chen vd., 2007; Dankenbring ve Capobianco, 2016; Frede, 2006; Hemenway vd., 2002; Hobson, Trundle ve Saçkes, 2010; Kallery, 2001; Peña ve Quilez, 2001; Taylor, Barker ve Jones, 2003; Trumper, 2006; Trundle, Atwood ve Christopher, 2007; Wittman, 2009) yer almaktadır. Ancak alan yazında astronomi konularının ortaokul (5, 6, 7 ve 8. sınıf) fen bilimleri ders kitaplarında yer verilmesine yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Astronomi konularıyla ilgili olarak sadece 1933 yılında yazılan kozmografya kitabının liselerdeki astronomi dersiyle karşılaştırılması (Unat, 2016), 6, 7 ve 8. sınıf fen bilimleri öğretim programı kapsamında astronomi ve yer bilimi konularını (Kalkan, Tunç ve Özcan, 2021) karşılaştırmalı incelenmesine yönelik çalışma bulunmaktadır.

Öğretim programlarının içeriğini, öğrencilere ders kitapları ile birlikte verilmesi mümkündür. Pek çok öğretmen öğrenme ve öğretme etkinliklerini öğretim programından ziyade ders kitaplarına göre düzenlemektedir. Bu durum ders kitaplarını daha önemli materyaller olmasını sağlamaktadır (Gülersoy, 2013). Diğer taraftan öğrencilerin, büyük bir hızla gelişen ve değişen uzay teknolojisini sağlıklı anlayabilmeleri içinde bulunduğu evreni ve dünyayı yorumlayabilmeleri, anlayabilmeleri için astronomi konularının ders kitapları aracılığıyla planlı ve nitelikli verebilmesi son derece

önemlidir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında yer verilen astronomi ünitelerinin kapsamının incelenmesi ve ünite içeriklerinin analizinin yapılmasıdır. Büyük bir hızla gelişen ve ilerleyen uzay teknolojisiyle beraber fen eğitimi bünyesinde daha önemli bir yere sahip olması nedeniyle araştırmanın sonuçları gelecekte yapılacak olan çalışmalar için araştırmacılara ve bu doğrultuda konuyla ilgili öğretim programları güncellenmesi çalışmalarına yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, ülkemizde ortaokul kademesinde ilgili kurumların onayıyla okutulmasına karar verilen 5, 6, 7 ve 8. sınıf fen bilimleri ders kitaplarında yer alan astronomi konularının öğretiminin analiz edildiği nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizinde temel amaç mevcut olan kayıtların incelenmesidir. Belli bir amaç doğrultusunda kaynakların temin edilmesi, analiz edilmesi, kaynaklardan notlar alınması ve değerlendirmelerin yapılmasıdır (Ekiz, 2009). Araştırılması planlanan durumlarla ilgili bilgileri kapsayan ve yazılı belgelerin analiz edilmesini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırmalarda yazılı ve görsel belgelerin incelenmesi zengin ve kapsamlı sonuçlara varmak için oldukça önemlidir (Baş ve Akturan, 2008). Doküman analizi yöntemi, incelenecek her türlü belgenin planlı ve sistemli olarak analiz edilmesi olarak tanımlanır (Wach, Ward ve Jacimovic, 2013).

### Veri Kaynakları

Araştırmanın çalışma grubunu MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının (TTKB) ortaokul ve imam hatip ortaokullarında 2022-2023 eğitim-öğretim yılında okutulmasına karar verilen iki adet 5. sınıf, iki adet 6. sınıf, iki adet 7. sınıf ve bir adet 8. sınıf fen bilimleri ders kitaplarından oluşmaktadır. Bunlar; MEB, TTKB'nin 2018-2019 eğitim-öğretim yılı itibarıyla beş yıl süreyle okutulmasına karar verilen 28.05.2018 tarihli ve 78 sayılı kurul kararıyla SDR Dikey yayınları ve 25.07.2018 gün ve 99 sayılı kararı ile MEB yayınlarına ait 5. sınıf fen bilimleri ders kitabı, 28.05.2018 tarihli ve 78 sayılı Sevgi yayınları ve 18.04.2019 gün ve 8 sayılı kararı ile MEB yayınlarına ait 6. sınıf fen bilimleri ders kitabı, 28.05.2018 tarihli ve 78 sayılı kararı ile Aydın yayınları ve 18.04.2019 tarihli ve 8 sayılı kararı ile MEB yayınlarına ait 7. sınıf fen bilimleri ders kitabı, 28.05.2018 tarihli ve 78 sayılı kararı ile Adım Adım Matbaa yayıncılığa ait 8. sınıf fen bilimleri ders kitabından oluşmaktadır. Bu kitaplara elden ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformu üzerinden de ulaşılmıştır. Araştırmaya dahil edilen veri kaynakları ile ilgili genel bilgiler Çizelge 1'de verilmiştir.

Çizelge 1. Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarına dair genel bilgiler

Kitap Adı	Adet	Yayınevi	Yazar	Sayfa Sayısı
5. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı	2	MEB	MEB Komisyon	288
		SDR Dikey	Ömer SİNAV	195
6. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı	2	MEB	MEB Komisyon	245
		Sevgi	Coşkun ÇİĞDEM Gizem MİNOĞLU BALÇIK Dr. Özgün KARACA	287
7. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı	2	MEB	MEB Komisyon	246
		Aydın	İsmail GEZER	225
8. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı	1	Adım Adım Matbaa	Erhan YİĞİT	240

### Verilerin Toplanması ve Çözülmesi

MEB, TTKB'nin 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ortaokul ve imam hatip ortaokullarında okutulmasına karar verip okullara gönderdiği ders kitapları araştırmacıların görev yaptıkları okullardan temin edilmiştir. Kitapların orijinalliği ve sayfaları kontrol edilip incelenmiştir. İlgili ders kitaplarına MEB, EBA (www.eba.gov.tr) adresinden de ulaşılmıştır. Elde edilen veri kaynakları ayrı ayrı incelenip elden ve internet üzerinde temin edilen kaynaklar arasında herhangi farklılık gerektiren unsur olmadığı belirlenmiştir. Çalışmada incelenen bölüm ders kitaplarındaki astronomi ile ilgili konuları içeren bölümlerdir. Alanında uzman iki fen bilimleri öğretmeni tarafından kodlar oluşturularak kodlama listesi hazırlanmıştır. Çalışmada kod ve temalar oluşturulurken farklı uzmanlardan da görüşler alınmıştır. Hazırlanan kodlama listesi doğrultusunda yedi adet ortaokul fen bilimleri ders kitabının astronomi konuları ile ilgili bölümleri detaylı incelenmiştir. Araştırmacılar tarafından belirlenen ders kitaplarında astronomi konularının yer aldığı ünite sırası ve isimleri, sayfa sayıları, önerilen ders saatleri, ünitelerin içerdiği konular ve alt konular, yer verilen görsel sayıları, hangi konuların görsel öğeye yer verdiği, yer verilen bilim insanları, ölçme değerlendirme araçları açısından temalar bulunarak düzenlenmiştir. Daha sonra belirlenen temalar incelenerek kodlanmıştır. Oluşturulan kodlar ve temalar daha anlaşılır olması için tablo haline getirilerek düzenlenmiştir. Bu çalışmadaki verilerin analiz edilmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür (Dawson, 2009). Bu analizde veriler daha önceden tanımlanmış temalar ekseninde özetlenerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Belirli bir konudaki araştırma bulgularını okuyucunun anlayabileceği biçimde

düzenleyerek yorumlamaya yönelik sistematik bir yaklaşımdır (Selçuk vd., 2014). Bu doğrultuda ders kitaplarında yer verilen astronomi konuları belirlenen temalar çerçevesinde oluşturulan kodlarla analiz edilmiştir. Elde edilen verileri daha anlaşılır hale getirmek için bilgisayar ortamına aktarılmış Microsoft Office programları kullanılmıştır. Oluşturulan tablolara elde edilen veriler girilmiş ve bulgular bölümünde açıklanmıştır.

Çalışmada veri kaynaklarının çeşitliliği ve alanında uzman iki araştırmacının katkısı sağlanmıştır. Her bir araştırmacı birbirinden bağımsız olacak şekilde incelemeler yapmıştır. Yapılan incelemeler araştırmacılar tarafından tekrar edilerek kontrolleri sağlanmıştır. Bu eksende veri kaynaklarının ve analiz süreçlerinin kontrolleri yapılarak araştırmacılar arası iç denetim sağlanmıştır. Çalışmada araştırmanın güvenilirliği için araştırmacılar arasında iç kontroller ve uyum yoluyla mutabakat sağlanmıştır. Araştırmacılar arasındaki görüş birliği ve görüş ayrılığı olan hususlar belirlenmiş olup kod analizleri karşılaştırılmıştır. Güvenirlik hesaplaması için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül kullanılmıştır. [Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] Hesaplama sonucunda kodlamaların güvenilirliği %94 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplamasının %70'in üzerinde çıkması, araştırmalar için güvenilir kabul edilmektedir (Krippendorff, 2004; Miles ve Huberman, 1994). Bu eksende hesaplama sonunda elde edilen sonuç araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

### Bulgular

Ortaokul ve imam hatip ortaokullarında 2022-2023 eğitim-öğretim yılında kullanılan fen bilimleri ders kitaplarında yer alan astronomi konularına ilişkin bulgular tablolar halinde verilmiştir.

Çizelge 2. 5. sınıf fen bilimleri ders kitabı (Aker, Arslan ve Şimşek, 2021)

Ünite Sırası	Ünite Adı	Sayfa Sayısı	Önerilen Ders Saati	Konular	Alt Konular	Görsel sayısı	Yer Verilen Görsellerin Konuları	Yer Verilen Bilim İnsanlarının isimleri	Ölçme Değerlendirme Araçları
1	Güneş, Dünya ve Ay	34	24	Güneş'in Yapısı ve Özellikleri	-	48	Güneş'in Yapısı ve Özellikleri	Galileo Galilei	Çoktan Seçmeli Test
				Ay'ın Yapısı ve Özellikleri			Ay'ın Yapısı ve Özellikleri	Yuri Gagarin	Doğru-Yanlış Testi
				Ay'ın Hareketleri ve Evreleri			Ay'ın Hareketleri ve Evreleri	Neil Armstrong	Tanılayıcı Dallanmış Ağaç
				Güneş, Dünya ve Ay			Güneş, Dünya ve Ay	Ali Kuşçu	Performans Değerlendirme
									Model Oluşturma
								Drama	

Çizelge 2 incelendiğinde ders kitabının 1. ünitesi "Dünya ve Evren" konu alanındaki "Güneş, Dünya ve Ay" isimli astronomi konusundan oluşmaktadır. Ünite, ders kitabında 34 sayfadan oluşmakta olup ünitenin işlenmesi için 24 saat önerilmektedir. Ünite "Güneş'in Yapısı ve Özellikleri", "Ay'ın Yapısı ve Özellikleri", "Ay'ın Hareketleri ve Evreleri" ve "Güneş, Dünya ve Ay" olmak üzere dört konu başlığı altında ele alınmaktadır. Yer verilen konuların içerisinde herhangi bir alt konu bulunmamaktadır.

Ünitede 48 görsel yer almakta olup üniteye yer verilen tüm konularda görseller bulunmaktadır. Ders kitabında yer verilen bilim insanlarının isimleri ise Galileo Galilei, Yuri Gagarin, Neil Armstrong ve Ali Kuşçu'dur. Ders kitabında üniteyle ilgili olarak ölçme değerlendirme araçları ise çoktan seçmeli test, doğru-yanlış testi, tanılayıcı dallanmış ağaç, performans değerlendirme, model oluşturma ve drama etkinliklerinden oluşmaktadır.

Çizelge 3. 5. sınıf fen bilimleri ders kitabı (Sinav, 2018)

Ünite Sırası	Ünite Adı	Sayfa Sayısı	Önerilen Ders Saati	Konular	Alt Konular	Görsel sayısı	Yer Verilen Görsellerin Konuları	Yer Verilen Bilim İnsanlarının isimleri	Ölçme Değerlendirme Araçları
1	Güneş, Dünya ve Ay	24	24	Güneş'in Yapısı ve Özellikleri	Ay'ın Hareketleri	30	Güneş'in Yapısı ve Özellikleri	Ali Kuşçu	Çoktan Seçmeli Test
				Ay'ın Yapısı ve Özellikleri	Ay'ın Evreleri		Ay'ın Yapısı ve Özellikleri	Doğru Yanlış Testi	
				Ay'ın Hareketleri ve Evreleri			Ay'ın Hareketleri ve Evreleri	Boşluk Doldurma	
				Güneş, Dünya ve Ay			Güneş, Dünya ve Ay	Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	

Ünite Sırası	Ünite Adı	Sayfa Sayısı	Önerilen Ders Saati	Konular	Alt Konular	Görsel sayısı	Yer Verilen Görsellerin Konuları	Yer Verilen Bilim insanlarının isimleri	Ölçme Değerlendirme Araçları
									Proje Değerlendirme
									Performans Değerlendirme
									Açık Uçlu Soru Cevap
									Model Oluşturma

Çizelge 3 incelendiğinde ders kitabının 1. ünitesi “Dünya ve Evren” konu alanındaki “Güneş, Dünya ve Ay” isimli astronomi konusundan oluşmaktadır. Ünite, ders kitabında 24 sayfadan oluşmakta olup ünitenin işlenmesi için 24 saat önerilmektedir. Ünite “Güneş’in Yapısı ve Özellikleri”, “Ay’ın Yapısı ve Özellikleri”, “Ay’ın Hareketleri ve Evreleri” ve “Güneş, Dünya ve Ay” olmak üzere dört konu başlığı altında ele alınmaktadır. Yer verilen konuların içerisinde “Ay’ın Hareketleri” ve “Ay’ın Evreleri” olmak üzere iki alt konu bulunmaktadır.

Ünitede 30 görsel yer almakta olup ünitede yer verilen tüm konularda görseller bulunmaktadır. Ders kitabında yer verilen bilim insanı sadece Ali Kuşçu’dur. Ders kitabında üniteyle ilgili olarak ölçme değerlendirme araçları ise çoktan seçmeli test, doğru-yanlış testi, boşluk doldurma, proje değerlendirme, açık uçlu soru cevap, tanılayıcı dallanmış ağaç, performans değerlendirme ve model oluşturma etkinliklerinden oluşmaktadır.

Çizelge 4. 6. sınıf fen bilimleri ders kitabı (Demirçalı ve Alkan, 2021)

Ünite Sırası	Ünite Adı	Sayfa Sayısı	Önerilen Ders Saati	Konular	Alt Konular	Görsel sayısı	Yer Verilen Görsellerin Konuları	Yer Verilen Bilim insanlarının isimleri	Ölçme Değerlendirme Araçları
1	Güneş Sistemi ve Tutulmalar	25	14	Güneş Sistemi	Gezegenlerin Temel Özellikleri	33	Güneş Sistemi	Cacabey	Eşleştirme Testi
				Güneş ve Ay Tutulması	Gezegenlerin Uyduları		Güneş ve Ay Tutulması	Uluğ Bey	Doğru Yanlış Testi
					Asteroit, Meteor ve Göktaşı			Hazimi	Proje Değerlendirme
					Güneş Tutulması			Ali Kuşçu	Boşluk Doldurma
					Ay Tutulması			Harezmi	Çoktan Seçmeli Test
								Biruni	Model Oluşturma
								Fergani	Açık Uçlu Soru Cevap
								Kadızade-i Rumi	Kavram Haritası



Çizelge 4 incelendiğinde ders kitabının 1. ünitesi “Dünya ve Evren” konu alanındaki “Güneş Sistemi ve Tutulmalar” isimli astronomi konusundan oluşmaktadır. Ünite, ders kitabında 25 sayfadan oluşmakta olup ünitenin işlenmesi için 14 saat önerilmektedir. Ünite “Güneş Sistemi” ve “Güneş ve Ay Tutulması” olmak üzere iki konu başlığı altında ele alınmaktadır. Yer verilen konuların içerisinde “Gezegenlerin Temel Özellikleri”, “Gezegenlerin Uyduları”, “Asteroit”, “Meteor ve Göktaşı”, “Güneş Tutulması” ve “Ay Tutulması” olmak

üzere beş alt konu bulunmaktadır. Ünite 33 görsel yer almakta olup üniteye yer verilen tüm konularda görseller bulunmaktadır. Ders kitabında sekiz bilim insanına yer verilmiş olup Cacabey, Uluğ Bey, Ali Kuşçu, Hazimi, Biruni, Harezmi, Fergani ve Kadızade-i Rumi’dir. Ders kitabında üniteyle ilgili ölçme değerlendirme araçları ise eşleştirme testi, çoktan seçmeli test, doğru-yanlış testi, boşluk doldurma, proje değerlendirme, açık uçlu soru cevap, kavram haritası ve model oluşturma etkinliklerinden oluşmaktadır.

Çizelge 5. 6. sınıf fen bilimleri ders kitabı (Çiğdem, Minoğlu Balçık ve Karaca, 2018)

Ünite Sırası	Ünite Adı	Sayfa Sayısı	Önerilen Ders Saati	Konular	Alt Konular	Görsel sayısı	Yer Verilen Görsellerin Konuları	Yer Verilen Bilim İnsanlarının İsimleri	Ölçme Değerlendirme Araçları
1	Güneş Sistemi ve Tutulmalar	22	14	Güneş Sistemi	Güneş Sistemindeki Gezegenler	39	Güneş Sistemi	Clyde Tombaugh	Açık Uçlu Soru Cevap
				Güneş ve Ay Tutulmaları	Meteorlar - Göktaşları		Güneş ve Ay Tutulmaları		Doğru Yanlış Testi
					Asteroitler				Boşluk Doldurma
					Güneş Tutulması				Bulmaca
					Ay Tutulması				Eşleştirme Testi
									Çoktan Seçmeli test
									Model Oluşturma

Çizelge 5 incelendiğinde ders kitabının 1. ünitesi “Dünya ve Evren” konu alanındaki “Güneş Sistemi ve Tutulmalar” isimli astronomi konusundan oluşmaktadır. Ünite, ders kitabında 22 sayfadan oluşmakta olup ünitenin işlenmesi için 14 saat önerilmektedir. Ünite “Güneş Sistemi” ve “Güneş ve Ay Tutulması” olmak üzere iki konu başlığı altında ele alınmaktadır. Yer verilen konuların içerisinde “Gezegenlerin Temel Özellikleri”, “Gezegenlerin Uyduları”, “Asteroit”, “Meteor ve Göktaşı”, “Güneş

Tutulması” ve “Ay Tutulması” olmak üzere beş alt konu bulunmaktadır. Ünite 39 görsel yer almakta olup üniteye yer verilen tüm konularda görseller bulunmaktadır. Ders kitabında sadece Clyde Tombaugh isimli bilim insanına yer verilmiştir. Ders kitabında üniteyle ilgili ölçme değerlendirme araçları ise eşleştirme testi, çoktan seçmeli test, doğru-yanlış testi, boşluk doldurma, bulmaca, açık uçlu soru cevap ve model oluşturma etkinliklerinden oluşmaktadır.

Çizelge 6. 7. sınıf fen bilimleri ders kitabı (Akdemir ve Çetin Atasoy, 2021)

Ünite Sırası	Ünite Adı	Sayfa Sayısı	Önerilen Ders Saati	Konular	Alt Konular	Görsel sayısı	Yer Verilen Görsellerin Konuları	Yer Verilen Bilim İnsanlarının İsimleri	Ölçme Değerlendirme Araçları
1	Güneş Sistemi ve Ötesi	26	16	Uzay Araştırmaları	Uzay Teknolojileri	48	Uzay Araştırmaları	Galileo Galilei	Çoktan Seçmeli Test
				Güneş Sistemi Ötesi: Gök Cisimleri	Uzay Kirliliği		Güneş Sistemi Ötesi: Gök Cisimleri	Isaac Newton	Kavram Haritası
					Teknoloji ve Uzay Araştırmaları			William Herchel	Açık Uçlu Soru Cevap
					Teleskop			Ali Kuşçu	Boşluk Doldurma
					Bulutsu (Nebula)			Uluğ Bey	Doğru Yanlış Testi
					Yıldızlar			Edwin Hubble	Model Oluşturma
					Galaksiler				

Çizelge 6 incelendiğinde ders kitabının 1. ünitesi “Dünya ve Evren” konu alanındaki “Güneş Sistemi ve Ötesi” isimli astronomi konusundan oluşmaktadır. Ünite, ders kitabında 26 sayfadan oluşmakta olup ünitenin işlenmesi için 16 saat önerilmektedir. Ünite “Uzay Araştırmaları” ve “Güneş Sistemi Ötesi: Gök Cisimleri” olmak üzere iki konu başlığı altında ele alınmaktadır. Yer verilen konuların içerisinde “Uzay Teknolojileri”, “Uzay Kirliliği”, “Teknoloji ve Uzay Araştırmaları”, “Teleskop”,

“Bulutsu (Nebula)”, “Yıldızlar” ve “Galaksiler” olmak üzere yedi alt konu bulunmaktadır. Ünite 48 görsel yer almakta olup ünite 48 görsel yer verilen tüm konularda görseller bulunmaktadır. Ders kitabında yer verilen bilim insanları ise Isaac Newton, William Herchel, Ali Kuşçu, Uluğ Bey ve Edwin Hubble yer almaktadır. Ders kitabında üniteyle ilgili olarak ölçme değerlendirme araçları ise çoktan seçmeli test, doğru-yanlış testi, boşluk doldurma, kavram haritası, açık uçlu soru cevap ve model oluşturma etkinliklerinden oluşmaktadır.

Çizelge 7. 7. sınıf fen bilimleri ders kitabı (Gezer, 2018)

Ünite Sırası	Ünite Adı	Sayfa Sayısı	Önerilen Ders Saati	Konular	Alt Konular	Görsel sayısı	Yer Verilen Görsellerin Konuları	Yer Verilen Bilim İnsanlarının İsimleri	Ölçme Değerlendirme Araçları
1	Güneş Sistemi ve Ötesi	22	16	Uzay Araştırmaları	Uzay Teknolojisi	54	Uzay Araştırmaları	Neil Armstrong	Eşleştirme Testi
				Güneş Sistemi Ötesi: Gök Cisimleri	Uzay Kirliliği		Güneş Sistemi Ötesi: Gök Cisimleri	Galileo Galilei	Boşluk Doldurma
					Teleskop			Harezmi	Açık Uçlu Soru Cevap

Ünite Sırası	Ünite Adı	Sayfa Sayısı	Önerilen Ders Saati	Konular	Alt Konular	Görsel sayısı	Yer Verilen Görsellerin Konuları	Yer Verilen Bilim İnsanlarının İsimleri	Ölçme Değerlendirme Araçları
					Takım yıldızlar			Biruni	Model Oluşturma
								Uluğ Bey	Bulmaca
								Ömer Hayyam	Kavram Haritası
								Georges Lemaitre	Doğru Yanlış Testi
								Jan Hendrik Oort	Tanılayıcı Dallonmuş Ağaç
								Ali Kuşçu	Balık Kılıcı
								Edwin Hubble	Çoktan Seçmeli Test
								James Van Allen	
								Stephen Hawking	
								Edmond Halley	

Çizelge 7 incelendiğinde ders kitabının 1. ünitesi “Dünya ve Evren” konu alanındaki “Güneş Sistemi ve Ötesi” isimli astronomi konusundan oluşmaktadır. Ünite, ders kitabında 22 sayfadan oluşmakta olup ünitenin işlenmesi için 16 saat önerilmektedir. Ünite “Uzay Araştırmaları” ve “Güneş Sistemi Ötesi: Gök Cisimleri” olmak üzere iki konu başlığı altında ele alınmaktadır. Yer verilen konuların içerisinde “Uzay Teknolojileri”, “Uzay Kirliliği”, “Teleskop” ve “Takımyıldızları” olmak üzere dört alt konu bulunmaktadır. Ünite 54 görsel yer almakta olup ünite 54 görsel yer verilen tüm konularda görseller

bulunmaktadır. Ders kitabında 14 bilim insanına yer verilmiş olup bunlar; Neil Armstrong, Galileo Galilei, Harezmi, Biruni, Uluğ Bey, Ömer Hayyam, Georges Lemaitre, Jan Hendrik Oort, Ali Kuşçu, Edwin Hubble, James Van Allen, Stephen Hawking ve Edmond Halley’dir. Ders kitabında üniteyle ilgili olarak ölçme değerlendirme araçları ise eşleştirme testi, boşluk doldurma, açık uçlu soru cevap, model oluşturma, bulmaca, kavram haritası, doğru yanlış testi, tanılayıcı dallanmış ağaç, balık kılıcı ve çoktan seçmeli test etkinliklerinden oluşmaktadır.

Çizelge 8. 8. sınıf fen bilimleri ders kitabı (Yiğit, 2022)

Ünite Sırası	Ünite Adı	Sayfa Sayısı	Önerilen Ders Saati	Konular	Alt Konular	Görsel sayısı	Yer Verilen Görsellerin Konuları	Yer Verilen Bilim İnsanlarının İsimleri	Ölçme Değerlendirme Araçları
1	Mevsimler ve İklim	12	18	Mevsimlerin Oluşumu	İklim ve Hava Olayları Arasındaki Farklar	18	Mevsimlerin Oluşumu	-	Model Oluşturma
				İklim ve Hava Hareketleri			İklim ve Hava Hareketleri		Açık Uçlu Soru Cevap
									Eşleştirme Testi
									Doğru Yanlış Testi
									Çoktan Seçmeli Testi

Çizelge 8 incelendiğinde ders kitabının 1. ünitesi “Dünya ve Evren” konu alanındaki “Mevsimler ve İklim” isimli astronomi konusundan oluşmaktadır. Ünite, ders kitabında 12 sayfadan oluşmakta olup ünitenin işlenmesi için 18 saat önerilmektedir. Ünite “Mevsimlerin Oluşumu” ve “İklim ve Hava Hareketleri” olmak üzere iki konu başlığı altında ele alınmaktadır. Yer verilen konuların içerisinde “İklim ve Hava Olayları Arasındaki Farklar” olmak üzere bir alt konu bulunmaktadır. Ünite 18 görsel yer almakta olup ünite 18 görsel yer verilen tüm konularda görseller bulunmaktadır. Ders kitabında hiçbir bilim insanına yer verilmemiştir. Ders kitabında üniteyle ilgili olarak ölçme değerlendirme araçları ise model oluşturma, açık uçlu soru cevap, eşleştirme testi, doğru yanlış testi ve çoktan seçmeli testten oluşan ölçme değerlendirme etkinliklerinden oluşmaktadır.

## Sonuç ve Tartışma

Kültürümüzde pek çok dogmatik bilgi nesiller boyu sorgulanmadan kabul görmektedir (Emrahoğlu ve Öztürk, 2009; Kalkan ve Kiroğlu, 2007; Kikas, 1998). Astronomi ile ilgi kavramlar gerçekçi ve detaylı incelenseydi toplumumuzda ciddi problem oluşturan astroloji, tanımlanamayan gök cisimleri, fal gibi yanlış bilim dışı kavramlar toplumda yer edinemezdi (Koçer, 2002). Bu noktada astronomi konularının fen bilimleri ders kitaplarındaki verilmiş şekli önem arz etmektedir. Ancak buna rağmen astronomi konularının öğretilmesine ilişkin çalışmalar, astronomi konularının öğrenme durumunu belirlemeye yönelik çalışmalara göre sınırlı sayıdadır (Kurnaz vd., 2016). Çok eski bilim dalı olan astronomi ile ilgili yapılan çalışmaların güncel olması eskiye dayanmaması ise dikkat çekici bir durumdur (Koçer vd.,

2003). Astronomi alanında gelişmelere paralel olarak farklı öğretim kademelerinde ve farklı derslerin öğretim programlarında bu alana yönelik düzenlemeler ve güncellemeler yapılmıştır (Oğuzman vd., 2021). 2018 yılında yenilenen fen bilimleri öğretim programıyla, astronomiyle ilgili konularının dağılımı ve ünite sıralarında değişiklikler yapılmış olup tüm kademelerde fen bilimleri ders kitaplarının ilk ünitelerinde yer verilmiştir (MEB, 2018). Her sınıf düzeyinde astronomi ile ilgili ünitelerin fen bilimleri dersinin ilk ünitesi olarak programlara yerleştirilmesi, ülkemizde de astronomi eğitime önem verildiğini göstermektedir (Çiv, Saka ve Koray, 2022; Uçar ve Aktamış 2019). Ayrıca öğrencilerin en sevdiği ve eğlendiği konulardan bir tanesi olan “Dünya ve Evren” konularının ilk ünite 18 görsel yer alması ortaokula yeni başlayan öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlayabilir (Özcan, Oran ve Arık; 2018). Diğer taraftan astronomi konularının ilk ünitelerde yer alması yaz tatilinde dinlenmiş olarak okula gelen öğrencilerin mevsim itibarıyla gökyüzünün gözlenebilir bir zamanda olması nedeniyle astronomi konularını daha verimli öğrenebilmelerini ve konulara karşı daha istekli olmalarını sağlayabilir. Yapılan değişikliğin hem öğrenciler için hem öğretmenler tarafından olumlu karşılanacağı araştırmalarla belirlenmiştir (Çevik vd., 2018; Karamustafaoğlu ve Aktürk, 2016; Yılmaz ve Laçın Şimşek, 2017).

Ders kitaplarında astronomi konularının sayfa sayıları bakımından en fazla 34 sayfa ile MEB yayınlarına ait 5. sınıf fen bilimleri ders kitaplarında yer verilmiştir. 6 ve 7. sınıf ders kitaplarında ise daha az yer verilmiş olup en az ise 12 sayfa yer verilen 8. sınıf ders kitabıdır. Ortaokul kademelerinde sınıf seviyesi ile fen bilimleri ders kitaplarında yer verilen astronomi konularının yer aldığı

sayfa sayıları arasında ters orantılı bir ilişki söz konusudur. Bunun sebebi yapılan araştırmada öğrencilerin astronomi tanımları incelendiğinde uzaylı kavramı ile astronomiyi ilişkilendiren açıklamaları, en çok 5. sınıf öğrencilerinin ifade ettikleri belirlenmiştir (Arıkurt vd., 2015). Bu durum çocukların küçük yaşlarda hayal dünyasının çok geniş olması ile açıklanabilir. Bunun yanında, astronomi gibi bazı fen kavramlarının soyut olması, öğrenciler tarafından zor anlaşılmasına ve ezberlenerek bilimsel anlamlarından uzak bir şekilde öğrenilmesine yol açmaktadır (Ercan, Taşdere ve Ercan, 2010; Şaşmaz Ören ve Erduran Avcı, 2005; Yağbasan ve Gülçiçek, 2003). Diğer taraftan 5. sınıf astronomi konularını içeren ilgili ünitenin “Güneş, Dünya ve Ay” olmasının nedeni ise yapılan bazı araştırmalarda (Baxter, 1989; Bisard vd., 1994; Kalkan ve Türk, 2012; Kallery, 2011) çocukların küçük yaşlardan başlayarak Dünya, Güneş, Ay ve gökyüzüne karşı ilgili olduklarını ortaya koymaktadır. Bu yaşlardaki çocukların astronomiyle ilgili soru ve tutumlarının olumlu yönde geliştirilmesi önemlidir. Aksi takdirde ileride değiştirilmesi güç olan kavram yanılgılarına ve olumsuz tutumlara neden olmaktadır (Türk ve Kalkan, 2017). Ayrıca Wittman (2009) astronomiye yönelik oluşan olumlu tutum sayesinde öğrencilerin fen bilimlerine yönelik tutumlarında olumlu değişim olduğunu belirtmiştir. Diğer taraftan 5. sınıf MEB yayınlarına ait ders kitabında 34 sayfa yer alan astronomi konuları aynı kademede özel yayınevine ait kitapta 24 sayfada yer almaktadır. Sayfa sayılarındaki bu farklılık 6 ve 7. sınıf ders kitapları içinde geçerlidir. Aynı kademede okutulmasına onay verilen farklı yayınevlerine ait ders kitapları arasında astronomi konularıyla ilgili tutarlılık olmaması düşündürücüdür.

2018 yılında son şekli verilen öğretim programında 8. sınıflarda astronomi konuları için önerilen ders saati 18 saat olarak belirlenmiş olup 6 ve 7. sınıflara göre fazla olmasına rağmen ders kitabında sayfa sayısı en az 8. sınıf ders kitabında olması dikkat çekmektedir. Fen bilimleri öğretim programı doğrultusunda ders kitaplarında astronomi konuları için önerilen ders saati ise 5. sınıfta astronomi konularına ayrılan 24 saat ile en fazla olurken en az 14 saat ile 6. sınıfta yer verilen astronomi konuları olmuştur. 6. sınıfta sonra 7 ve 8. sınıfta önerilen ders saatlerinde ise sınıf kademesiyle beraber önerilen ders saatlerinde artış olmuştur. Sonuç itibarıyla tüm sınıf kademelerinde ders kitaplarında önerilen ders saatleriyle sınıf kademeleri arasında düzenli bir ilişki bulunamamıştır. Bu durum 2018 yılında sarmal yaklaşımla güncellenen fen bilimleri öğretim programı (Özcan ve Koştur, 2019) ve bu yaklaşımla öğrenilmiş olan bazı konular gerektiği kadar tekrar edilip zenginleşen daha kapsamlı içerikler sunulması (Demirel, 2017 ve Büyükalan Filiz ve Kaya, 2013) ilkesine uygun düşmemektedir. Çünkü sınıf kademesi ve konu kapsamı artarken içeriğin sunulması için önerilen ders saati sayısında planlı ve tutarlı bir ilişki bulunamamıştır.

Ders kitaplarında “Dünya ve Evren” konu alanındaki astronomi ünitelerindeki konu başlıkları fen bilimleri

öğretim programı ekseninde olmak üzere en fazla dört konu başlığı ile 5. sınıf ders kitaplarında yer almaktadır. 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarından iki konu başlığı olacak şekilde içerikler verilmiştir (MEB, 2018). Konuların barındırdıkları alt konular açısından ise ders kitaplarında yer verilen alt konu başlıkları arasında bir düzen bulunamamıştır. En fazla alt konular 6 ve 7. sınıf ders kitaplarında iken en az ise 5 ve 8. sınıf fen bilimleri ders kitaplarında bulunmaktadır. Uygulamaya konulan öğretim programlarının sarmal yapıda olması öğretmenlerin, alt düzeydeki sınıflarda anlatılacak konunun temel düzeyde verilmesine ve üst düzeyde sınıflara geçildikçe daha detaylı bir anlatımın yapılmasına imkân tanımaktadır (Çepni ve Çil, 2009). Diğer taraftan ders kitapları fen bilimleri öğretim programları doğrultusunda hazırlanırken astronomi konularının içerdiği alt konu başlıklarının sayıları da birbirleriyle uyumlu değildir. MEB yayınlarına ait 7. sınıf ders kitabında yedi alt konu mevcutken diğer özel yayınevine ait ders kitabında ise dört alt konu başlığına yer verilmiştir. Aynı kademede farklı yayınevlerinde bu tutarsızlık 5. sınıf ders kitapları için de geçerliken 6. sınıf ders kitaplarında eşit sayıda alt konu başlıkları verilmiştir. Ders kitabından 6 ve 7. sınıf konularıyla ilgili alt konulara daha fazla yer verilmesi konuyu oluşturan kavramlar arasında ilişkinin belirlendiğini ve bu durumun önemli olduğunu gösterir (Aybek, Çetin ve Başarır, 2014). Bu eksende MEB yayınlarına ait ders kitaplarında özel yayınevlerine göre astronomi konularının daha planlı ve detaylı yer verildiği belirlenmiştir.

Ders kitaplarında bulunan tüm konu başlıklarının bünyesinde görsellere yer verilmiştir. Görselleri nicelik açısından değerlendirdiğimizde ise ders kitaplarında en fazla görsele 7. sınıf ders kitaplarında yer verilirken en az ise 8. sınıf fen bilimleri ders kitaplarında yer verilmektedir. 7. sınıf ders kitabında 54 görsel verilmişken 8. sınıf ders kitabında 18 görsele yer verilmiştir. Ders kitaplarında bulunan görsel içerikler öğrencilerin ders konularını daha kolay öğrenmesini sağlamaktadır (Kılıç, 2003). Konu ile ilgili metinsel bilginin yanında görsel öğelerinde bulunması öğrencilerin konuları anlamlandırmasında çok önemlidir (İşeri, 2002). Görsel öğeler, öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağladığı gibi öğrendiklerini de kalıcı hale getirir (İding, 2000). 7. sınıf fen bilimleri ders kitabında görsel sayısının fazla olması nedeni aynı zamanda ders kitabında yer alan alt konuların fazlalığı ve bunların görsellerle desteklenmesinden kaynaklı olabilir. Diğer bir sonuç, aynı kademede farklı yayınlara ait ders kitaplarının içerdikleri görsel sayıları da birbirleriyle tutarlı değildir. MEB yayınlarına ait 5. sınıf ders kitabında 48 görsele yer verilirken özel yayınevine ait ders kitabında 30 görsele yer verilmiştir. Görsel sayılarındaki düzensizlik aynı kademede okutulmasına onay verilen farklı yayınevlerine ait 6 ve 7. sınıf ders kitapları içinde geçerlidir.

Astronomi ile ilgili çalışan bilim insanları en fazla özel yayınevine ait olup 7. sınıf ders kitabında 13 bilim insanına yer verilirken, 8. sınıf ders kitabında hiçbir bilim insanına

yer verilmemiştir. Bu durum alan yazında bilim tarihine yönelik öğretim programlarında yapılan vurgunun yeterli olmadığını belirten çalışmalar (Laçın Şimşek, 2009; Sarıtaş, 2020) ve fen bilimleri ders kitaplarında bilim tarihi ve bilim insanı konusunda sınırlı yer verildiğini belirten çalışmalarla örtüşmektedir (İdin ve Yalaki, 2016; Sarıtaş, 2020). Aynı kademede farklı yayınlara ait ders kitaplarında bulunan bilim insanları konusunda da herhangi bir uyum bulunamamıştır. Örneğin 6. sınıf MEB yayınlarına ait ders kitabında sekiz bilim insanına yer verilirken aynı kademede özel yayınevine ait ders kitabında ise bir bilim insanına yer verilmiştir. Oysaki öğrencilerin bilim insanlarını tanıyabilmesinin önemli yollarından birisi de onların ders kitaplarında yer almasıdır (Özdemir, 2022; Tenenbaum ve Leaper, 2003; Türkmen, 2008).

Farklı ölçme değerlendirme etkinliklerini içermesi açısından en fazla etkinlik özel yayınevine ait 7. sınıf fen bilimleri ders kitabında bulunmaktayken en az ise 8. sınıf fen bilimleri ders kitaplarında yer almaktadır. 21. yy.da bilgi, beceri ve özellikleriyle uyumlu sınıf içi değerlendirme ekseninde yeni yaklaşımlar uygulanmaya başlamıştır (McMillan, 2015). Güncellenen öğretim programlarıyla öğrencinin merkezde olduğu etkinlikleri içeren öğrenme ortamlarını da beraber getirmiştir (Gömlüksiz ve Bulut, 2007). Eğitim kalitesini arttırmada ölçme ve değerlendirme çok önemli bir unsur olup (Üner ve Aşılıoğlu; 2022) bu doğrultuda öğrencilerin öğrenme sonucunda kazanımları hangi düzeyde elde ettiğini belirleyen geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımları (açık uçlu sorular, çoktan seçmeli testler ve doğru-yanlış testleri) yerine süreç odaklı öğrencinin öğrenme sürecine destekleyici, sahip olduğu yetenekleri ortaya çıkarmayı hedefleyen alternatif ölçme değerlendirme araçları (öğrenci değerlendirmeleri (öz, akran, grup), portfolyolar, rubrik, tutum ölçekleri, öğrenci günlükleri, poster, kavram haritası, yapılandırılmış grid, performans görevleri, tanılayıcı dallanmış ağaç, proje, gözlem/görüşme formları) ortaya çıkarmak amaçlanmıştır (Bilgen, 2020; Çepni, 2007; Göçer, 2018; MEB, 2018). Ancak 5. sınıf ders kitaplarında alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarına daha çok yer verildiği belirlenirken diğer ders kitaplarında ise ağırlıklı olarak geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımlarının yer aldığı tespit edilmiştir.

## Öneriler

Ders kitaplarının hazırlanması ve incelenmesi süreçlerinde görev yapan komisyonlar hazırlanan öğretim programları doğrultusunda ders kitaplarında astronomi konularına daha fazla yer verebilir. Astronomi konuları öğrencilerin hayal dünyalarını dolduran, ilgi ve eğilimlerini

yönlendiren bir konu olmasından dolayı bu ünitelerde işlenen konuların gündelik hayatımızla doğrudan ilgili olduğunu öğrenciye fark ettirecek etkinliklere yer verilmesi öğrencilerin konulara olan ilgilerini olumlu yönde etkileyebilir. Bu sebeple astronomi konularının sadece uzayda erişilmeyecek mesafelerde yer alan gök cisimlerinden ibaret olmadığını gösteren etkinliklere ünite bünyesinde daha çok yer verilmelidir. Güneş saati ve gök atlası yapımı, iğne deliği kamerası gibi ayrıntılı malzeme gerektirmeyen ve aynı zamanda gök cisimlerinin konumları, hareketleri ve özellikleri ile ilgili astronomiye dair temel bileşenlerin öğrencilerin kavramasına yönelik etkinliklere yer verilebilir. Öğrencilerin hazırlanan etkinliklerle bilim insanının nasıl çalıştığını, süreç içerisinde astronomi ile ilgili hangi kavramlara ulaşabileceğini ve bunları nasıl keşfedebileceğini göstererek bu ekseninde öğrencilerde bilimsel süreç becerilerini kazanmasında etkili olabilir. Ayrıca ders kitaplarında astronomi alanında çalışmış, bilim tarihinde kendine yer edinmiş bilim insanlarını görselleriyle beraber yaşamlarını içeren kısa ve öz bilgilere yer verilebilir. Bilim insanlarının tüm kademelerde ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında yer alması ve onların çalışmalarının öğrencilerde ilham kaynağı olabileceği, kendilerine rol model alabileceği kişiler olabileceği unutulmamalıdır. Aynı kademede okutulan farklı yayınlara ait ders kitapları belirtke tablosu hazırlanarak incelenmeli ve içerik açısından uyumları gözetilmelidir. Diğer taraftan ülkemizde ve yurt dışında evrensel olarak yer alan insanlık için önemli güncel projelere (Türkiye Uzay Ajansının (TUA) Ay görevi, Artemis Uzay Programı, James Webb Teleskobu) ders kitaplarında yer verilebilir. Bu sayede öğrencilerin konulara dikkati çekilerek aynı zamanda astronomi konularının güncelliği sağlanabilir. Öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarına özellikle bilim merkezlerinde bulunan planetaryumlara, bilim tarihi müzelerine gezi ve gözlem içeren etkinliklere katılımları sağlanabilir. İlgili etkinliklerin gerçekleştirilmesi için öğretmenlerin ve okul idarelerinin işbirliği içerisinde çalışmaları önemlidir. Ülkemizde hali hazırda çeşitli kurumlar tarafından düzenlenen gökyüzü gözlem şenlikleri ve astronomi içerikli bilim festivalleri öğretmen-öğrenci eğitimlerinin sürdürülebilirliğinin sağlanması açısından önemlidir. Bu sayede toplumun her kesiminden bireylerin katılması sağlanarak astronomi konularının toplumsal ekseninde yaygın etkisi artırılabilir.

## Kaynaklar

- Akçay, H. ve Baltacı, A. (2017). Astronomi öğretiminde öğrenme amaçlı çoklu yazma etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 138-151.
- Akdemir, E. ve Çetin Atasoy, D. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 7. sınıf ders kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Aktamış, H. ve Arıca, V. (2013). Sanal gerçeklik programlarının astronomi konularının öğretiminde kullanılmasının akademik başarı ve kalıcılığına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 58-70.
- Akter, S., Arslan, H. B. ve Şimşek, M. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 5. sınıf ders kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Aratemur-Çimen, C. ve Bayhan, S. (2019). *Değişen ders kitaplarında toplumsal cinsiyet araştırması II – Sonuç raporu* [Report]. İstanbul: Friedrich Naumann Stiftung.
- Arıkurt, E., Durukan, Ü. G. ve Şahin, Ç. (2015). Farklı öğrenim seviyesindeki öğrencilerin astronomi kavramıyla ilgili görüşlerinin gelişimsel olarak incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 66-91.
- Aslan, Z. (2006). *Astronomi neden okutulmalı?* [Sözlü sunum]. 2006 Tam Güneş Tutulması ve Astronominin Fen Bilimleri Eğitimindeki Yeri, Antalya, Türkiye.
- Aybek, B., Çetin, A. ve Başarır, F. (2014). Fen ve teknoloji ders kitabının eleştirel düşünme standartları doğrultusunda analiz edilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 313-325.
- Bailey, J. M., Prather, E. E. ve Slater, T. F. (2004). Reflecting on the history of astronomy education research to plan for the future. *Advances in space research*, 34(10), 2136-2144.
- Bailey, J. M. ve Slater, T. F. (2004). A review of astronomy education research. *Astronomy Education Review*, 2(2), 20-45.
- Balbag, Z. ve Koç, B. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının astronomiye yönelik ilgilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 6(1), 107-122.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri NVivo7.0 ile nitel veri analizi* (1. Baskı). Seçkin.
- Baştürk, M. (2008). Ders kitaplarının tarihçesi. Ö. Demirel ve K. Kiroğlu (Ed), *Konu alanı ders kitabı incelemesi* (s. 13-33) içinde. Pegem Akademi.
- Baxter, J. (1989). Children's understanding of familiar astronomical events. *International Journal of Science Education*, 11(5), 502-513.
- Bayır, E. ve Kahveci, S. (2021). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının okunabilirlik açısından analizi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1561-1572.
- Bell, R. L. ve Trundle, K. C. (2008). The use of a computer simulation to promote scientific conceptions of moon phases. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(3), 346-372.
- Bilgen, Ö. B. (2020). Examining validity of the candidate notification scale for gifted children by mokken scale analysis. *World Journal of Education*, 10(6), 44-54.
- Bilici, S. C., Armağan, F. Ö., Çakır, N. K. ve Yürük, N. (2012). Astronomi tutum ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Turkish Science Education*, 9(2), 116-127.
- Bisard, W. J., Aron, R. H., Francek, M. A. ve Nelson, B. D. (1994). Assessing selected physical science and earth science misconceptions of middle school through university pre-service teachers: Breaking the science misconception cycle. *Journal of College Science Teaching*, 24(1), 38-42.
- Blown, E. J. ve Bryce, T. G. (2006). Knowledge restructuring in the development of children's cosmologies. *International Journal of Science Education*, 28(12), 1411-1462.
- Bozdemir, H., Ezberci Çevik, E., Altunoğlu, B. D. ve Kurnaz, M. A. (2017). Astronomi konularının öğretiminde kullanılan farklı yöntemlerin akademik başarıya etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 12-24.
- Büyükalın Filiz, S. ve Kaya, V. H. (2013). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı ile fen bilgisi öğretmenliği lisans ve lisansüstü öğretim programının felsefe, amaç ve içerik ilişkisinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 185-208.
- Chen, C. H., Yang, J. C., Shen, S. ve Jeng, M. C. (2007). A desktop virtual reality earth motion system in astronomy education. *Journal of Educational Technology & Society*, 10(3), 289-304.
- Çalışkan, T. ve Kapucu, S. (2021). Astronomi konusunda argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımlarının öğrenim anlayış ve fen yaklaşımlarına etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 316-353.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celepler Matbaacılık.
- Çepni, S. ve Çil, E. (2009). *Fen ve teknoloji programı ilköğretim 1. ve 2. kademe öğretmen kitabı*. Pegem Akademi.
- Çevik, A., Ezberci Çevik, E., Saylan Kırmızıgül, A. ve Kaya, H. (2018). 5. sınıf fen bilimleri dersi yeni öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 2(2), 29-56.
- Çiğdem, C., Minoğlu Balçık, G. ve Karaca, Ö. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 6. sınıf ders kitabı*. Sevgi.
- Çiv, Y. Y., Saka, Y. ve Koray, Ö. (2022). Prof. Dr. Zeki Aslan'ın değerlendirmeleriyle Türkiye'de astronomi eğitimi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 11(3), 500-511.
- Dankenbring, C. ve Capobianco, B. M. (2016). Examining elementary school students' mental models of sun-earth relationships as a result of engaging in engineering design. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14(5), 825-845.
- Dawson, C. (2009). *Introduction to research methods: A practical guide for anyone undertaking a research project*. How to Books Ltd.
- Demirci, F. ve Özyürek, C. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin astronomi konularının öğretimi öz yeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 499-518.
- Demirçalı, S. ve Alkan, B. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 6. sınıf ders kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Demirel, Ö. (2017). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı.
- Emrahoğlu, N. ve Öztürk, A. (2009). Fen bilgisi öğretmen adaylarının astronomi kavramlarını anlama seviyelerinin ve kavram yanılgılarının incelenmesi üzerine boylamsal bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 165-180.
- Ercan, F., Taşdere, A. ve Ercan, N. (2010). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapısı ve kavramsal değişimin gözlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(2), 136-153.
- Fidler, C. G. (2009). *Preservice elementary teachers learning of astronomy* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Syracuse University.
- Frede, V. (2006). Preservice elementary teacher's conceptions about astronomy. *Advances in Space Research*, 38, 2237-2246.

- Gezer, İ. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 7. sınıf ders kitabı*. Aydın.
- Göçer, A. (2018). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Gömlüksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2007). Yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 76-88.
- Gülersoy, A. E. (2013). İdeal ders kitabı arayışında sosyal bilgiler ders kitaplarının bazı özellikler açısından incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 2(1), 8-26.
- Gülseçen, S. (2002). Bilgi teknolojisinin astronomi araştırmalarına ve eğitim-öğretime etkileri. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı* (s. 10-15), Ankara.
- Gündoğdu, T. (2014). *8. sınıf eğitiminde astronomik başarı ve kavramsal çalışma ile fen bilime yönelik bakış açılarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Güneş, G. (2010). *Öğretmen adaylarının temel astronomi konularında bilgi seviyeleri ile bilimin doğası ve astronomi öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Hacısalihoğlu, H. (2006, 27-29 Mart). *Matematik öğretimi ve astronomi* [Sözlü sunum]. 2006 Tam güneş tutulması ve astronominin fen bilimleri eğitimindeki yeri, Antalya, Türkiye.
- Hemenway, M. K., Straits, W. J., Wilke, R. R. ve Hufnagel, B. (2002). Educational research in an introductory astronomy course. *Innovative Higher Education*, 26(4), 271-280.
- Hobson, S. M., Trundle, K. C. ve Saçkes, M. (2010). Using a planetarium software program to promote conceptual change with young children. *Journal of Science Education and Technology*, 19(2), 165-176.
- Ilding, M. K. (2000). Can strategies facilitate learning from illustrated science texts books. *International Journal of Instructional Media*, 27(3), 289-301.
- İşık, C. (2008). İlköğretim ikinci kademesinde matematik öğretmenlerinin matematik ders kitabı kullanımını etkileyen etmenler ve beklentileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 163-176.
- İdin, Ş. ve Yalaki, Y. (2016). Türkiye'deki ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında yer verilen Türk-İslam bilim insanlarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 30(2), 37-52.
- İşeri, K. (2002). *Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ilköğretim programına uygunluğunun incelenmesi: Gösterge bilimsel bir betimleme* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Kalkan, H. ve Kiroğlu, K. (2007). Science and nonscience students' conceptions of basic astronomy concepts in preservice training for education teachers. *Astronomy Education Review*, 1(6), 15-24.
- Kalkan, H. ve Türk, C. (2012). *Bilim merkezleri ve planetaryumların eğitimdeki yeri ve önemi*. Uluslararası Katılımlı Türkiye Bilim Merkezleri Sempozyumu, Bursa, Türkiye.
- Kalkan, Ö., Tunç, T. ve Özcan, H. (2021). Cumhuriyetten günümüze fen öğretim programlarında yer alan astronomi ve yer bilimleri konularının karşılaştırılması incelenmesi. *Türk Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 215-240.
- Kallery, M. (2001). Early years educators' attitudes to science and pseudo-science: The case of astronomy and astrology. *European Journal of Teacher Education*, 24(3), 329-342.
- Kallery, M. (2011). Astronomical concepts and events awareness for young children. *International Journal of Science Education*, 33(3), 341-369.
- Karamustafaoğlu, S. ve Aktürk, M. (2016). İlkokul öğrencilerinin "uzay" kavramına ilişkin metaforları. *Türk Araştırmaları (Elektronik)*, 11(3), 1387-1406.
- Keçeci, T. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin astronomiyle ilgili kavramları anlama düzeyi ve astronomi dersinin eğitim için önemi*. Pegem Akademi.
- Kılıç, A. (2003). *İlköğretim türkçe ders kitaplarında resimleme-içerik ilişkisi üzerine bir inceleme, İlköğretim ikinci sınıf için türkçe ders kitabı'nın tasarım ve resimlemesi* [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Kikas, E. (1998). The impact of teaching on students' definitions and explanations of astronomical phenomena. *Learning and Instruction*, 8(5), 439-454.
- Koçer, D. (2002). *Türkiye'de astronomi eğitim-öğretiminin önemi, gerekliliği ve yapılabilecekler*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara, Türkiye.
- Koçer, D., Tunca, Z., Limboz, F., Gülseçen, S. ve Gülseçen, H. (2003). İlköğretimde ve liselerde astronomi eğitim-öğretiminin önemi ve gerekliliği. *Yaşadıkça Eğitim*, 79, 17-19.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage.
- Kurnaz, M. A. ve Değirmenci, A. (2011). Temel astronomi kavramlarına ilişkin öğrenci algılamalarının sınıf seviyelerine göre karşılaştırması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 91-112.
- Laçın Şimşek, C. (2009). Fen ve teknoloji dersi öğretim programları ve ders kitapları bilim tarihinden ne kadar ve nasıl yararlanıyor? *İlköğretim Online*, 8(1), 129-145.
- Limboz, F. (2002). *Tarihsel süreç içerisinde astronomiye genel bir bakış* [Sözlü sunum]. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara, Türkiye.
- Martin, R., Sexton, C., Franklin T. ve Gerlovich, J. (2005). *Teaching science for all children an inquiry approach*. Pearson.
- McMillan, J. H. (2015). *Fundamentals of educational research*. Pearson.
- Menezes, I. M. C. A., Ovigli, D. F. B. ve Colombo Jr, P. D. (2018). The relationship between formal education and non-formal education: A descriptive and analytical review of the publications about astronomy education in journals and events related to science teaching in the Brazilian context. *Science Education International*, 29(1), 11-19.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Devlet Kitapları Basım Evi.
- National Research Council [NRC]. (2001). *Classroom assessment and the national science education standards*. National Academies Press.
- Oğuzman, T., Metin, M. ve Kaya, H. (2021). Türkiye'deki astronomi eğitimi araştırmalarının incelenmesi: Bir betimsel içerik analizi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 43-65.
- Özcan, H., Oran, Ş. ve Arık, S. (2018). Fen bilimleri dersi 2013 ve 2017 öğretim programlarının öğretmen görüşlerine göre karşılaştırmalı incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 5(2), 156-166.
- Özcan, H. ve Yılmaz, Ş. (2018). Investigation of the preservice science teachers' astronomy conceptions via planetarium trip. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(1), 392-418.
- Özcan, H. ve Koştur, H., İ. (2019). Fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının özel amaçlar ve alana özgü beceriler bakımından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 138-151.



- Özdemir, E. (2022). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının bilim insanları bağlamında incelenmesi. *Journal of Research in Education and Society (JRES)*, 9(2), 403-429. <http://dx.doi.org/10.51725/etad.1098860>
- Pasachoff, J. M. ve Percy J. R. (1990). *The teaching of astronomy*. Cambridge Univ. Press.
- Pena, B. M. ve Gil Quilez, M. J. (2001). The importance of images in astronomy education. *International Journal of Science Education*, 23(11), 1125-1135.
- Percy, J. R. (1998). *Astronomy education: An international perspective*. Cambridge University Press.
- Percy, J. R. (2005). *Why astronomy useful and should be included in the school curriculum?*. Cambridge University Press.
- Percy, J. R. (2006). Teaching astronomy: Why and how. *The Journal of the American Association of Variable Star Observers*, 35, 248-254.
- Pompea, S. M. ve Russo, P. (2020). Astronomers engaging with the education ecosystem: A best-evidence synthesis. *Annual Review of Astronomy and Astrophysics*, 58, 313-361.
- Sadoski, M. (2001). Resolving the effects of concreteness on interest, comprehension and learning important ideas from text. *Educational Psychology Review*, 13(3), 263-281.
- Sarıtaş, D. (2020). Fen bilimleri dersi öğretim programında bilim-kültür-bilim tarihi ilişkisi ve uygun bir ilişki için bazı kuramsal öneriler. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 28-38.
- Selçuk, Z., Palanci, M., Kandemir, M. ve Dünder, H. (2014). Tendencies of the researches published in education and science journal: Content analysis. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 428-449.
- Sinav, Ö. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 5. sınıf ders kitabı*. SDR Dikey.
- Stern, L. ve Roseman, J. E. (2004). Can middle school science text boks help students learn important ideas? Findings from project 2061's curriculum evaluation study: Life science. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(6), 538-568.
- Şaşmaz-Ören, F. ve Erduran-Avcı, D. (2005). Farklı öğrenim düzeyindeki öğrencilerin "Güneş sistemi ve gezegenler" konusundaki bilgi düzeylerinin tespitine yönelik bir araştırma. XIV. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı* (s. 903-907), Denizli.
- Şenel Çoruhlu, T. ve Çepni, S. (2016). Zenginleştirilmiş 5E modelinin öğrenci kavramsal değişimi üzerine etkisi: Astronomi örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1785-1802.
- Taşcan, M. (2013). *Fen bilgisi öğretmenlerinin temel astronomi konularındaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi (Malatya ili örneği)* [Yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Taşcan, M. ve Ünal, I. (2015). A research for basic astronomy knowledge level of science teachers. *Oxidation Communications*, 38(1A), 520-529.
- Taylor, I., Barker, M. ve Jones, A. (2003). Promoting mental model building in astronomy education. *International Journal of Science Education*, 25(10), 1205-1225.
- Tenenbaum, H. R. ve Leaper, C. (2003). Parent-child conversations about science: The socialization of gender inequities? *Developmental Psychology*, 39(1), 34-47.
- Tietz, W. M. (2007). Women and men in accounting textbooks: Exploring the hidden curriculum. *Issues in Accounting Education*, 22(3), 459-480.
- Trumper, R. (2006). Teaching future teachers basic astronomy concepts -seasonal changes- at a time of reform in science education. *Journal of Research of Science Teaching*, 43(9), 879-906.
- Trundle, K. C., Atwood, R. K. ve Christopher, J. E. (2007). A longitudinal study of conceptual change: Preservice elementary teachers' conceptions of moon phases. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(2), 303-326.
- Tunca, Z. (2002). *Türkiye'de ilk ve orta öğretimde astronomi eğitim öğretiminin dünü, bugünü* [Sözlü sunum]. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara, Türkiye.
- Türk, C. (2018). Preschool teachers in the context of teaching astronomy. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 11(3), 544-561.
- Türk, C. ve Kalkan, H. (2017). Yükseköğretim öğrencilerine yönelik astronomi tutum ölçeği uyarlama çalışması. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(3), 69-95.
- Türkmen, H. (2008). Turkish primary students' perceptions about scientist and what factors affecting the image of the scientists. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education (EJMSTE)*, 4(1), 55-61.
- Uçar, R. ve Aktamış, H. (2019). Astronomiye yönelik tutum ölçeği ve 7. sınıf "Güneş sistemi ve ötesi" ünitesine yönelik başarı testi geliştirme çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 57-79.
- Unat, Y. (2003). Astronomi. *Felsefe Ansiklopedisi*, 1, 637-639.
- Unat, Y. (2016). 1933 yılında Ali Yar tarafından yazılmış lise III kozmografya kitabı ve liselerde astronomi dersleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 2073-2088.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Nobel.
- Ünal, M. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin bilim algıları ve sözde bilim: Astronomi ve astroloji. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 757-771.
- Üner, B. T. ve Aşlıoğlu, B. (2022). İngilizce öğretiminde ölçme değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 89, 25-50.
- Wach, E., Ward, R. ve Jacimovic, R. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. Institute of Development Studies.
- Wittman, D. (2009). Shaping attitudes toward science in an introductory astronomy class. *Physics Teacher*, 47, 591-594.
- Yağbasan, R. ve Gülçiçek, Ç. (2003). Fen öğretiminde kavram yanılgılarının karakteristiklerinin tanımlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 102-119.
- Yaşar Çetin, B. (2021). 5. sınıf öğrencilerinin temel astronomi kavramları ile ilgili imajları. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 1-23.
- Yener, D., Aksüt, P., Somuncu Demir, N., Aydın, F., Fidan, H., Subaşı, Ö. ve Aygün, M. (2017). Öğretmen adaylarının astronomi konusundaki kavramlara yönelik bilişsel yapılarının incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 531-565.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma* (8. Baskı). Seçkin.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma* (11. Baskı). Seçkin.
- Yılmaz, E. (2014). *7. sınıf temel astronomi kavramlarına etkin öğretimine yönelik bir eylem araştırması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Yılmaz, E. ve Laçın Şimşek, C. (2017). "Güneş sistemi ve ötesi: Uzay bilmececi" öğretmenler bu üniteyi nasıl işliyor?. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 252-267.
- Yiğit, E. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 8. sınıf ders kitabı*. Adım Adım Matbaa.

## Summary

### Introduction

Astronomy is a branch of science that investigates the universe and the celestial bodies it contains, and it is of particular importance because it directly affects every

moment of our daily lives (Tunca, 2002). People's efforts to understand and make sense of celestial bodies have led to the formation of astronomy (Trumper, 2006). Astronomy lessons are of great importance in terms of positively affecting students' interest in science and technology and their values (Percy, 1998). For this reason, the fact that astronomy is related to many different sciences makes it included in the curriculum of many countries (Fidler, 2009). In our country, it is thought that astronomy concepts are very important for a healthy understanding of natural phenomena within science education and should be included in the curriculum (Aslan, 2006). Accordingly, the aim of this study is to analyze the scope and content of astronomy topics in middle school science textbooks.

### **Method**

In this study, document analysis method, which is one of the qualitative research designs, was used to analyze the teaching of astronomy topics in the 5th, 6th, 7th and 8th grade science textbooks that were decided to be taught at the secondary school level in our country with the approval of the relevant institutions. The study group of the research consists of 2 5th grade, 2 6th grade, 2 7th grade and 1 8th grade science textbooks that were decided to be taught in middle and imam hatip middle schools in the 2022-2023 academic year by the Ministry of National Education, Board of Education and Board of Education. Themes were found and organized in terms of the order and names of the units in which astronomy topics were included in the textbooks, the subtopics included in the units, the number of pages, measurement and evaluation tools, the recommended course hours, the number of visuals included, which concepts were visual, and the scientists included. The themes were analyzed and coded on this axis. Descriptive analysis method was used to evaluate the data in this study. Detailed descriptive analysis was applied to astronomy topics and analyzed through predetermined codes.

### **Results**

It was determined that all of the middle school science textbooks were in harmony in terms of the unit order, the recommended course hours, and the subjects included in the astronomy subjects determined in the science curriculum. However, in terms of the number of pages, subtopics, visuals, and scientists included in the middle school textbooks on astronomy topics, there was no harmony and consistency between the textbooks at different levels or between the textbooks of different publications at the same level.

### **Discussion**

In our culture, many dogmatic information is accepted without questioning for generations (Emrahoğlu & Öztürk, 2009; Kalkan & Kiroğlu, 2007; Kikas, 1998). If the concepts related to astronomy were examined realistically and in

detail, inaccurate science concepts such as astrology, unidentified celestial bodies, and fortune telling, which constitute serious problems in our society, would not have gained a place in society (Koçer, 2002). At this point, the way astronomy topics are presented in science textbooks makes them important. However, despite this, studies on the teaching of astronomy topics are limited in number compared to studies to determine the learning status of astronomy topics (Kurnaz et al., 2016). It is noteworthy that the studies on astronomy, which is a very old branch of science, are current and not based on the past (Koçer et al., 2003). In parallel with the developments in the field of astronomy, regulations and updates have been made for this field at different levels of education and in the curricula of different courses (Oğuzman et al., 2021). It is seen that astronomy topics are included as the first unit in middle school science textbooks at all levels in line with the curricula updated in 2018. The fact that students come to school rested during this summer vacation and the sky is at a time when the sky is observable due to the season may enable them to learn astronomy subjects more efficiently and be more enthusiastic about the subjects. In addition, with the renewed curriculum, changes were made in the distribution and unit sequences of astronomy-related topics and they were included in the first units of science textbooks at all levels (Ministry of National Education, 2018). It has been determined by research that this situation will be welcomed both by students and teachers (Karamustafaoğlu et al., 2016, Yılmaz et al., 2017).

### **Pedagogical Implications**

Commissions involved in the preparation and review of textbooks can include more astronomy topics in their textbooks in line with the prepared curricula. Topics can be diversified in the axis of activities. For this reason, activities that show that astronomy topics are not only about celestial bodies located at inaccessible distances in space should be included more within the unit. In addition, the textbooks can include the lives of scientists who have worked in the field of astronomy and have earned a place in the history of science in a short and concise way with their visuals. It should be kept in mind that scientists should be included in middle school science textbooks at all levels and that their work can be a source of inspiration for students and that they can be role models for themselves.

### **Araştırmanın Etik Taahhüt Metni**

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.



# Sivas Cumhuriyet University Educational Sciences Institute Journal

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/cebcd>

Founded: 2021

Available online, ISSN: 2822-3675

Publisher: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

## Examining the Relationship Between Co-Parenting and Power Sharing in Parents

Cem ALAN<sup>1,a,\*</sup>, Bekir ÇELİK<sup>2,b</sup>

<sup>1</sup> Faculty of Education, Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale, Turkey

<sup>2</sup> Faculty of Education, Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale, Turkey

\*Corresponding author

### Research Article

#### Acknowledgment

#This study is a part of first author's master's thesis

#### History

Received: 01/09/2023

Accepted: 26/10/2023



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Sivas Cumhuriyet University Educational Sciences Institute Journal. All rights reserved.

### ABSTRACT

This study examined the relationship between "co-parenting relationships" and "power sharing between parents" of adults with children in primary school. In addition, co-parenting scores of parents and power sharing scores of parents were examined according to various demographic variables. In addition, the predictive power of power sharing among parents on co-parenting levels was also investigated. In this context, data were collected from 295 participants in Çanakkale province using demographic information form, Co-Parenting Relationships Scale and Power Sharing in Couple Relationships Scale. As a result of the analyses, it was found that there was a statistically significant relationship between co-parenting and parental power sharing. Co-parenting and parental power sharing did not differ depending on demographic variables (education level, employment status, income level, number of children), and co-parenting and parental power sharing had a negative and very weak relationship with parents' age. In addition, it was seen that power sharing in parents explained 34.4% of shared parenting levels. The findings were discussed in the context of the related literature.

**Keywords:** parenting, co-parenting, power-sharing in parents, parenting alliance, primary school student

## Ebeveynlerde Ortak Ebeveynlik ve Güç Paylaşımı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

#### Bilgi

#Bu çalışma ilk yazarın yüksek lisans tezinin bir parçasıdır.

\*Sorumlu yazar

#### Süreç

Geliş: 01/09/2023

Kabul: 26/10/2023

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

#### Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

### ÖZ

Bu çalışmada ilkokulda çocuğu olan yetişkinlerin "ortak ebeveynlik ilişkileri" ve "ebeveynler arasındaki güç paylaşımları" arasındaki ilişki incelenmiştir. Bununla birlikte ebeveynlerin ortak ebeveynlik puanları ve ebeveynlerde güç paylaşımı puanları çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmiştir. Ayrıca ebeveynlerde güç paylaşımının ortak ebeveynlik düzeylerini yordama gücü de araştırılmıştır. Bu kapsamda Çanakkale ilinde bulunan 295 katılımcıdan demografik bilgi formu, Ortak Ebeveynlik İlişkileri Ölçeği ve Çift İlişkilerinde Güç Paylaşımı Ölçeği kullanılarak veri toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ortak ebeveynlik ile ebeveynlerde güç paylaşımı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ortak ebeveynlik ve ebeveynlerde güç paylaşımının demografik değişkenlere (eğitim durumu, çalışma durumu, gelir düzeyi, çocuk sayısı) bağlı olarak farklılaşmadığı, ortak ebeveynlik ve ebeveynlerde güç paylaşımının ebeveynlerin yaşıyla negatif yönde ve çok zayıf bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca ebeveynlerde güç paylaşımının ortak ebeveynlik düzeylerini %34.4 oranında açıkladığı görülmüştür. Bulgular ilgili literatür bağlamında tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** ebeveynlik, ortak ebeveynlik, ebeveynlerde güç paylaşımı, ebeveynlik ittifakı, ilkokul öğrencisi

<sup>a</sup> [cem\\_alan@hotmail.com](mailto:cem_alan@hotmail.com)

<sup>b</sup> <https://orcid.org/0000-0003-3428-2934>

<sup>b</sup> [bekirceliktr@gmail.com](mailto:bekirceliktr@gmail.com)

<sup>b</sup> <https://orcid.org/0000-0001-8372-0174>

**How to Cite:** Alan, C., & Çelik, B. (2023). Ebeveynlerde ortak ebeveynlik ve güç paylaşımı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sivas Cumhuriyet University Educational Sciences Institute Journal*, 2(2): 85-96

## Giriş

Yirmi birinci yüzyıl getirdiği pek çok başka değişikliğin yanında aile ve evlilik hayatında da değişimler yaratmıştır. Aileye ve ebeveynliğe ilişkin bakış açısı değişmiş, aile ilişkisinin kurulması için iki kişinin evlenmesi ve çocuk yapmalarının gerekli olduğuna yönelik geleneksel bakış açısı zayıflamış ve ebeveynliğin de evliliği devam eden iki yetişkin tarafından sürdürülmesi yönündeki inanç yerini farklı ebeveynlik biçimlerine bırakmıştır (Abela ve Walker, 2014). Evliliğin bazı çiftler için boşanma ile sonuçlanmasıyla tek ebeveynli ya da boşanmış çiftler tarafından evliliğin ortak yürütüldüğü aileler de kurulmuş, hatta bazı çiftler ebeveynlik ilişkisini evlilik ilişkisi olmadan sürdürmeye başlamıştır. Gelenekselleşmiş ebeveynlik algısının değişmesiyle birlikte daha eşitlikçi ebeveynlik ilişkisi kurulmaya başlanmış ve bu durum evlilikler üzerinde de gerek aile içi görev dağılımları gerekse kariyere odaklanma noktasında olumlu sonuçlar doğurmaya başlamıştır (Deutsch, 2001). Aile yapısındaki tüm bu değişiklikler ve farklı bakış açıları farklı boyutlarda çocuk anne-baba ilişkilerini de etkilemiş ve değiştirmiştir.

Evlilik üzerine araştırmalar ilk olarak sosyologların ilgi alanı olmuş, psikoloji alanındaki araştırmalar daha çok anne-çocuk arasındaki ilişkiye odaklanmıştır (Grych, 2002). Araştırmaların dar bir alanda sürmesinden ötürü, daha geniş bir bakış açısına ihtiyaç olduğunun anlaşılmasıyla birlikte evlilik ilişkileri ve ebeveynlik arasındaki ilişki araştırılmaya başlanmış ve eşlerin ebeveynlik rolünde birbirlerini desteklemeleri ve çocuğun bakım sürecindeki görev ve sorumlulukları paylaşmaları olarak ifade edilen ortak ebeveynliğin aracı rolü görülerek çalışmalar bu yönde genişletilmiştir (McHale vd., 2012). Bu bakış açısı değişikliğiyle birlikte eşlerin çocukla ya da birbirleriyle kurdukları ikili ilişkiler yerine eşler ve çocuktan oluşan üçlü yapı (anne-baba, anne-çocuk ve baba-çocuk) arasındaki ilişki ve bunun yarattığı sonuçlar incelenmeye başlanmıştır. McHale ve arkadaşlarına (2012) göre ilk olarak boşanmış ailelerdeki ebeveynlerin yasal süreçteki rollerine ilişkin bir kavram olarak kullanılan ortak ebeveynlik, zamanla Minuchin (1985), Haley (1976) gibi aile kuramcılarının çalışmalarıyla bütünleştirilerek, ailedeki bu üçgenli ilişkiyi tanımlayan bir kavram haline gelmiştir.

Ortak ebeveynlik, ebeveynlik ittifakı olarak tanımlanmakta, ebeveynlerin çocuğun bakımı sürecinde birbirlerini ne derece destekledikleri ya da desteklemedikleri ile ilişkili görülmektedir (Gable vd., 1992). Çocuğun doğumuyla birlikte ilişkinin ikili yapıdan üçlü bir yapı haline gelmesiyle, bu üçlü yapıdaki ilişki kurma biçimleri de değişmekte, yeni görevler ve sorumluluklar oluşmakta, bu görev ve sorumlulukları üstlenme sürecinde ebeveynler ittifak halinde olmaktadır. Bu ittifak hali birbirini desteklemeyi içerebildiği gibi, birbirlerinin ebeveynliklerini kötülemeyi de içerebilmektedir. Bu destek ve kötülemenin ötesinde, evlilik ilişkilerinin bu koalisyon üzerinde nasıl etki yarattığı da önemli görülmektedir. Ortak ebeveynlik ilişkisi çocuğun doğumuyla birlikte başlayıp devam eden bir süreç olarak görülmekle birlikte, çocuğun doğumundan önce,

ebeveynler arası ilişkide de ortaya çıkmaktadır (Van Egeren ve Hawkins, 2004). Çocuğun gelişim dönemlerine bağlı olarak ortak ebeveynlik ilişkisi de değişebilmekte ve çocuğun bir yetişkin olup evden ayrılmasıyla birlikte bu ilişki sona ermemekte, belirginliği azalmış olsa da sürmektedir. Ortak ebeveynlik aynı zamanda sadece anne ve babanın sürdürdüğü bir etkinlik ve ilişki biçimi olarak görülmemektedir (Feinberg, 2003). Çocuğa yönelik fiziksel ve duygusal destek, aynı zamanda çocuğun gelişim ihtiyaçlarının ve güvenlik ihtiyacının karşılanmasına dayalı bir süreç olan ortak ebeveynlik, bu ebeveynlik rolünün gerektirdiği yeterlilikleri sağlayan herhangi biri tarafından da gerçekleştirilebilmektedir (Van Egeren ve Hawkins, 2004). Ortak ebeveynlik ilişkisi üzerine yapılan çalışmalarda bu görevi üstlenmiş büyük anne ve büyük babanın da bu ilişkiyi sürdürebildiği gibi, ergenlik çağındaki ebeveynlerin de bu ilişkiyi sürdürebildiği görülmektedir (Fuller-Thomson vd., 2014; Nelson vd., 2015; Varga ve Gee, 2017).

Feinberg (2003), ortak ebeveynliğe etki edebilecek üç unsur tanımlamıştır. Bunlar; bireysel etkiler (ebeveyn ve çocuk özellikleri), aile düzeyinde etkiler (ebeveynler arası ortak ebeveynlik ilişkisi) ve aile dışı düzeyde etkilerdir (ekonomik durum ve sosyal destek). Aile sistemlerinin bir ögesi ve bu sistemin yürütücü alt sisteminin bir bileşeni olarak görülen ortak ebeveynlik ilişkisi, aile sisteminin dinamiği içerisinde sürekli değişime uğrayabilmekte ve etkileşim içerisinde bulunduğu diğer sistemlere bağlı olarak, yeni etkilere karşı uyarlanaabilmektedir (Boričević Maršanić ve Kušmić, 2013; McDaniel vd., 2018). Ailenin günlük olağan etkileşim döngüsü içerisinde, ortak ebeveynlik ilişkisi de farklı biçimlerde varlığını sürdürmektedir. Ortak ebeveynlik ilişkisi ebeveynler arasında çatışmalı bir ilişkiye de yol açabilmekte, çatışmalı bir ilişki kurulması sonrası, bu çatışmalar örtük bir biçimde de sürebilmektedir (Petren vd., 2017); özellikle boşanmış ebeveynlerde çocuk annenin sosyal destek kaynağı haline gelebilmekte ve babaya mesaj yollama aracı olarak görülebilmektedir. Bu çatışmalar sonucu oluşan koalisyonlarda, anneler erkek çocukları kız çocuklarına göre daha yüksek düzeyde üçgenleşmeye çekme eğilimindedir (Margolin vd., 2001). Evliliklerinde çatışma olan ailelerde erkek çocuklar daha yoğun bir şekilde bu çatışmalara dahil olmaktadır. Burada annelerin güç paylaşımındaki eşitsizliği dengelemek amacıyla babaya karşı erkek çocuklarını yanlarına çekmeye çabaladıkları düşünülmektedir. Bu bağlamda aile içerisindeki ortak ebeveynlik ilişkisi çocuğa doğrudan veya dolaylı olarak etki edebilmektedir.

Ebeveynlikte güç paylaşımı, evli ve çocuklu çiftlerin günlük yaşamda yaptıkları seçimler ve aldıkları kararlar yoluyla oluşmaktadır (Deutsch, 2001). Ebeveynlik paylaşılan bir süreç olarak görülmektedir ve bu paylaşım eşitlikçi bir şekilde yapılabildiği gibi eşit olmayan bir paylaşım da söz konusu olabilmektedir (Knudson-Martin, 2013). Atwood ve Scholtz (2005)'e göre bireylerin ebeveynlik kararları üzerinde etkili pek çok faktör (toplumsal cinsiyet rolü, kariyer, sosyal etkileşimler gibi)

yer alır ve bu duruma benzer şekilde ebeveynliğin paylaşımında da rol oynayan çeşitli faktörler (ebeveynliğe ilişkin imajlar gibi) yer almaktadır. Örneğin anneliğe ilişkin kültürel mitler, çocuğun ailenin biricik ögesi olduğunu ve ihtiyaçlarının karşılanmasının ailenin en önemli önceliği olduğunu; bu ihtiyaçları en iyi şekilde karşılayabilecek aile üyesinin ise anne olduğunu vurgulamaktadır. Bu kültürel mitle şekillenen ebeveynlik sonucunda anne ve babalar hayatlarını çocuk için yeniden düzenlemekte ve bir anlamda bu kültürel miti kendi hayatları yoluyla devam ettirmektedir. Geleneksel bir ilişkide erkeğe araçsal bir rol yüklenmekte ve mali sorumlulukların yükünü erkek omuzlamaktadır. Kadın ise ifade edici bir rol edinmekte ve ev işleri ve çocuğun bakımı onun görevi olarak algılanmaktadır (Atwood ve Scholtz, 2005). Eşitlikçi bir ilişkide eşler arasında rol geçişleri yaşanabilmekte, eşler arasında aile ve evliliğe ilişkin birbirlerinin kararlarına saygı ve bu kararları paylaşma belirginleşmektedir. Eşitlikçi bir ilişkide gücün somut olarak eşit paylaşılması değil, eşit paylaşıldığına yönelik algı eşler için daha önemli görülmektedir. Gücün paylaşımına ilişkin iki farklı yaklaşımı Bay-Cheng ve arkadaşları (2018), güç paylaşımının belirli alanlara bölünen ve sayılabilen (bölgesel) şekilde yapılabildiği gibi, paylaşılan ve karşılıklıdaya dayanan (uyumlu) bir şekilde de yapılabildiğini belirtmektedir. Buradan da eşitlikçi bir paylaşımın karşılıklı olduğu vurgusu yapılabileceği sonucu çıkmaktadır.

Güç ilişkiseldir ve partnerlerin kendi bireysel ihtiyaçları, hedefleri ve çıkarları için bir diğerini etkileme becerisi olarak açığa çıkar (Knudson-Martin, 2013). Genellikle ilişkilerde daha güçlü olan taraf, zayıf olan tarafın ihtiyaçlarını görmezden gelme ve kendi istekleri yönünde ilişkiyi organize etme yanlısı olmaktadır. Zayıf olan partner güçlü olan partnerin kararlarına uyum sağlama eğiliminde olmakta, süreç bu şekilde işleme de her iki tarafın da birbirlerini etkilemeye çalıştığı sonuçsuz güç mücadeleleri yaşanmaktadır. Destekleyici ilişkilerde ise partnerler gücü paylaşma eğiliminde olmakta ve ilişkinin esenliğini ön planda tutarak karşılıklı empati, birbirlerinin düşünce ve kararlarına saygı gibi ilişki becerileri göstermektedir. Bu süreç çeşitli bakım görevlerinin paylaşımında da etkin bir şekilde işlemektedir. Ebeveynlerin gerçekleştirdikleri çocuk bakımı süreci dört farklı aşamada gerçekleşmektedir (Doucet, 2015). Bunlar; çocuğun karşılanmamış ihtiyaçları olduğunu fark etmek, bu ihtiyacın karşılanması için sorumluluk üstlenmek, bakım vermeye dönük eylem ve bu eylem sonrası ihtiyacın karşılandığından emin olmak şeklindedir.

Çiftlerde gücün paylaşımının aldığı biçimler incelendiğinde ise eşitlikçi, hiyerarşik ve anarşist yapıda üç tip paylaşımın olduğu görülmektedir (Gray-Little vd., 1996). Eşitlikçi paylaşım kararların alınmasında partnerlerin birbirleriyle uzlaşarak sonuca vardıkları bir ilişki yaratırken; hiyerarşik paylaşımında partnerlerden birisi daha güçlü bir konumda yer aldığından, ilişkideki kararlarda daha güçlü olan partner belirleyici rol oynamakta; anarşist bir paylaşımın olduğu çiftlerde ise güç paylaşımındaki belirsizlik karar almada da bir belirsizlik

yaratarak, çiftlerin ilişkilerine yönelik alacakları her yeni karar, çiftler arasında yeni bir çatışmanın doğmasına yol açabilmektedir. Anarşist bir paylaşımın olduğu çiftlerin evliliklerinden duydukları memnuniyetin de güç paylaşımındaki belirsizliğe bağlı olarak düşük olduğu, uzlaşma eğiliminde olan eşitlikçi çiftlerle, eşlerinin gücüne uyum sağlayabilen hiyerarşik paylaşımına sahip çiftlerde ise evlilikten duyulan doyumun daha yüksek olduğu ifade edilmektedir (Gray-Little vd., 1996). Çiftlerde güç paylaşımının eşitlikçi bir biçimde olması karşılıklı saygı, empati ve kararların ortaklaşa alınması gibi sonuçlar doğurmaktadır (Kaura ve Allen, 2004). Çiftlerde gücün eşit olmayan bir şekilde dağılımı ise eşler arasındaki ilişkide çatışmalı süreçlerin yaşanmasına yol açmaktadır (Vrabel vd., 2020). Gable ve arkadaşları (1992) gücün eşit olmayan bir şekilde paylaşımının çatışmalı bir ortak ebeveynlik ilişkisi yürütülmesiyle ilişkili olabileceğini vurgulamaktadır. Bu çalışmanın ebeveynler arasındaki ev içi iş bölümü, çocuk bakımı ve diğer ebeveynlik görevleri arasındaki paylaşım ve koordinasyonun çiftler arasındaki güç paylaşımıyla olan ilişkisinin netleşmesine yardımcı olacağı; bunun yanında baba katılımı, anne kapı bekçiliği gibi ebeveyn davranışlarının arkasında işleyen süreçlerin daha belirgin bir şekilde anlaşılmasına yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Alan yazın tarandığında, ortak ebeveynlik ve ebeveynlikte güç paylaşımına ilişkin çalışmaların ülkemizde son zamanlarda yapılmaya başlandığı ancak sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmüştür (Özdemir vd., 2020; Sayan Karahan, 2021; Sönmez, 2021). Bu araştırma ilgili literatüre katkı sağlamanın yanında yapılacak yeni çalışmalara da zemin oluşturabilecektir. Araştırmanın sonuçlarından evlilik ve aile danışmanlarının, okul psikolojik danışmanlarının ve aile ile çalışan diğer ruh sağlığı uzmanlarının yararlanabilecekleri düşünülmektedir.

Bu çalışmada, ilköğretim çocukları olan ebeveynlerde güç paylaşımı ve ortak ebeveynlik arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda ortak ebeveynlik ve ortak ebeveynliğin alt boyutları ile ebeveynlerde güç paylaşımı arasındaki ilişkiler incelenmiş, ebeveynlerde güç paylaşımının ortak ebeveynlik düzeylerini yordama durumuna bakılmış ve bu iki değişkenin çeşitli demografik özelliklere (eğitim durumu, çalışma durumu, gelir düzeyi, çocuk sayısı, yaş) göre farklılaşma düzeyi incelenmiştir.

## Yöntem

Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden birisi olan ilişkisel araştırma modeline göre oluşturulmuştur. Bu çalışmada ortak ebeveynlik ve ebeveynlerde güç paylaşımı arasındaki ilişkinin ve bu iki değişkenin katılımcıların demografik özelliklerine (eğitim durumu, çalışma durumu, gelir düzeyi, çocuk sayısı, yaş) bağlı olarak farklılaşma düzeylerinin ortaya koyulması amaçlanmıştır.

## Çalışma Grubu

Yapılan çalışmada katılımcılar, Çanakkale ilinde ilköğretim eğitim gören çocukları bulunan evli bireylerden seçilmiş ve bu bireylerden uygun örnekleme yöntemiyle

veri toplanmıştır. Toplam 303 katılımcıdan veri toplanmıştır. Seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemi veri toplama sürecini zaman, maliyet ve kaynaklar bakımından kolaylaştıracağı düşünüldükten sonra, Çanakkale'nin merkezinde bulunan ilkokulların ilgili idari birimleri, sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenleriyle bağlantı kurularak, hazırlanan online form bu kişilere elektronik posta ve sosyal medya araçları vasıtasıyla yollanmış ve bu yolla velilere ulaşılarak veri toplama süreci tamamlanmıştır. Katılımcıların yaş aralığı 26 ile 58 arasında ve yaş ortalaması 38.99'dur. Diğer demografik bilgiler Çizelge 1'de sunulmuştur.

### Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada katılımcıların demografik bilgilerini toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan "Demografik Bilgi Formu" kullanılmış, ortak ebeveynlik ve ebeveynlerde güç paylaşımı arasındaki ilişkinin incelenmesi için Çetin (2020) tarafından uyarlanan "Ortak Ebeveynlik İlişkileri Ölçeği" ile Arıcı-Şahin ve Keklik (2019) tarafından geliştirilen "Çift İlişkilerinde Güç Paylaşımı Ölçeği" kullanılmıştır.

**Kişisel bilgi formu.** Katılımcıların çeşitli kişisel bilgilerini (yaş, cinsiyet, eğitim durumu, çalışma durumu, gelir düzeyi, çocuk sayısı) toplamak üzere hazırlanmış bir formdur. Bu formun hazırlanmasında ortak ebeveynlik ve ebeveynlerde güç paylaşımıyla ilgili literatürden yararlanılmış ve her iki değişkenle de ilişkisi bulunabilecek demografik özellikler belirlenmiş ve forma dahil edilmiştir.

**Ortak Ebeveynlik İlişkileri Ölçeği.** Feinberg ve arkadaşları (2012) tarafından geliştirilen Ortak Ebeveynlik İlişkileri Ölçeği (The Coparenting Relationship Scale-CRS), Çetin (2020) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Orijinal ölçek ebeveynlik anlaşması, ebeveynliğin desteklenmesi,

eşin ebeveynliğini kötüleme, eşin ebeveynliğini onaylama, iş bölümü, çatışmaya maruz bırakma ve ebeveyn yakınlığı olmak üzere yedi alt boyuttan oluşmaktadır. Çetin (2020) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında yapılan hesaplamalar sonucunda 6 boyutlu bir yapı ortaya çıkmış ve ebeveyn yakınlığı boyutu ölçek dışında tutulmuştur. Ölçeğin Türkçe versiyonunun Cronbach Alfa katsayıları ebeveynlik anlaşması için .65, ebeveynliğin desteklenmesi için .82, eşin ebeveynliğini kötüleme .62, eşin ebeveynliğini onaylama .74, çatışmaya maruz bırakma için .80 ve iş bölümü için maddeler arası korelasyon katsayı .25 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten yüksek puan alan bireylerin daha olumlu ortak ebeveynlik ilişkilerine sahip oldukları (iş bölümü, anlaşma, ebeveynliğin onaylanması, ebeveynlik desteği düzeyleri yüksek; ebeveynler arası çatışma ve birbirlerinin ebeveynliklerini kötüleme düzeyleri düşük), ölçekten düşük puan alan bireylerin daha olumsuz ortak ebeveynlik ilişkilerine sahip oldukları (iş bölümü, anlaşma, ebeveynliğin onaylanması, ebeveynlik desteği düzeyleri düşük; ebeveynler arası çatışma ve birbirlerinin ebeveynliklerini kötüleme düzeyleri yüksek) söylenebilmektedir. Ölçeğin Türkçe versiyonu 6'lı likert tipinde 25 maddeden oluşmaktadır. Mevcut çalışmada Ortak Ebeveynlik İlişkileri ölçeğinin Cronbach alfa katsayı değeri .88, alt boyutların Cronbach alfa değerlerinde ise ortak ebeveynlikte anlaşmanın .77, ortak ebeveynlikte desteğin .96, eşin ebeveynliğini kötülemenin .76, eşin ebeveynliğini onaylamanın .93, çatışmaya maruz bırakmanın .87 olarak bulunmuş, iş bölümünün korelasyon değeri ise  $r = .187$  olarak bulunmuştur.

**Çift İlişkilerinde Güç Paylaşımı Ölçeği.** Çift İlişkilerinde Güç Paylaşımı Ölçeği, Arıcı-Şahin ve Keklik (2019) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçeğin amacı çiftler arasındaki güç paylaşımı düzeyinin belirlenmesidir. Ölçek 5'li likert tipinde 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 30 olup, alınabilecek en yüksek puan ise 150'dir. Ölçekten alınan puanın yüksek olması

Çizelge 1. Çalışmaya katılım gösteren bireylerin kişisel özelliklerinin dağılımı

Demografik Özellikler	Gruplar	n	%
Eğitim Durumu	Lise ve Öncesi	74	25.1
	Üniversite	180	61.0
	Yüksek Lisans/Doktora	41	13.9
Cinsiyet	Erkek	63	21.4
	Kadın	232	78.6
Gelir Düzeyi	Düşük	31	10.5
	Orta	251	85.1
	Yüksek	13	4.4
Çocuk Sayısı	1 Çocuk	86	29.2
	2 Çocuk	182	61.7
	3 Çocuk ve Üzeri	27	9.2
Çalışma Durumu	Çalışıyorum	180	61.0
	Çalışmıyorum	115	39.0

çiftler arasındaki güç paylaşımının eşitlikçi bir şekilde yapıldığını, düşük olması ise eşit olmayan bir güç paylaşımına sahip olduklarını göstermektedir. Ölçeğin yapı geçerliği doğrulayıcı ve açılıyıcı faktör analizleri yoluyla belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin uyum değerlerinin ( $\chi^2/df = 1.7$ , RMSEA = .06, CFI = .98, NNFI = .98, SRMR = .06) ve ki kare değerinin ( $p=.00$ ) serbestlik derecesine oranının (1.9) sonucunda ölçeğin kabul edilebilir bir uyum iyiliğine sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara bağlı olarak ölçeğin toplam varyansın %58.9'unu açıkladığı ve güç paylaşımının toplam varyansın %38,29'unu açıklayan arkadaşlık, toplam varyansın %7.2'sini açıklayan bir partnerin diğeri üzerindeki belirleyiciliği, toplam varyansın %5.2'sini açıklayan ilişkisel stres karşısında tepkisellik, toplam varyansın %4.2'sini açıklayan etkiye açıklık ve toplam varyansın %4'ünü açıklayan ilişkisel bir talepte bulunma alt boyutlarından oluştuğu görülmüştür. Ölçeğin Cronbach alfa katsayı değeri .89 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .94, alt boyutların iç tutarlık katsayıları ise; arkadaşlık alt boyutu için .91, bir partnerin diğeri üzerindeki belirleyiciliği alt boyutu için .87, ilişkisel stres karşısında tepkisellik alt boyutu için .84, etkiye açıklık alt boyutu için .78 ve ilişkisel bir talepte bulunma alt boyutu için .66 olarak bulunmuştur. Mevcut çalışmada Çift İlişkilerinde Güç Paylaşımı ölçeğinin Cronbach alfa katsayı değeri .93 olarak bulunmuştur.

### Verilerin Analizi

İlişkisel analizler ve grup karşılaştırmalarına geçmeden önce veri seti incelenmiş, eksik veya hatalı cevaplar verdiği tespit edilen 8 katılımcı veri setinden çıkarılarak analizler 295 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Sonrasında değişkenlerin dağılımlarının, her bir alt boyutun dağılımının ve gruplara bağlı dağılımların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $[-1,+1]$  aralığında olması dağılımın normal olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020). İlgili değişkenler ve alt boyutların Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları, çarpıklık ve basıklık değerleri, medyan-ortalama yakınlıkları; Q-Q ve P-P grafikleri, histogram grafikleri ve kutu grafikleri incelenerek normal dağılım gösteren veriler parametrik yöntemlerle, normal dağılım göstermeyen veriler non-parametrik yöntemlerle incelenmiştir. Bu değişkenlerin analizinde IBM SPSS 25.0 paket programı kullanılmıştır.

### Bulgular

Katılımcıların ortak ebeveynlik toplam puanlarının çalışıp-çalışmama durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla uygulanan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre, çalışan katılımcıların ortak ebeveynlik toplam puanları ( $\bar{x}=115,82$ ) ile çalışmayan katılımcıların ortak ebeveynlik toplam puanları ( $\bar{x}=114,94$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [ $t(293)= .320, p>.05$ ]. Katılımcıların güç paylaşımı puanlarının çalışıp-çalışmama durumuna göre farklılaşp farklılaşmadıklarını incelemek amacıyla uygulanan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre,

çalışan katılımcıların güç paylaşımı toplam puanları ( $\bar{x}=118,16$ ) ile çalışmayan katılımcıların ortak ebeveynlik toplam puanları ( $\bar{x}=116,75$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [ $t(293)= .568, p>.05$ ].

Katılımcıların ortak ebeveynlik toplam puanlarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadıklarını incelemek amacıyla uygulanan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre, erkek katılımcıların ortak ebeveynlik toplam puanları ( $\bar{x}=118,89$ ) ile kadın katılımcıların ortak ebeveynlik toplam puanları ( $\bar{x}=114,55$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [ $t(293) = 1.324, p>.05$ ]. Katılımcıların güç paylaşımı puanlarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadıklarını incelemek amacıyla uygulanan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre, erkek katılımcıların güç paylaşımı toplam puanları ( $\bar{x}=118,94$ ) ile kadın katılımcıların ortak ebeveynlik toplam puanları ( $\bar{x}=117,25$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [ $t(293) = .537, p>.05$ ].

Katılımcıların ortak ebeveynlik toplam puanlarının ve ebeveynlerde güç paylaşımı puanlarının ebeveynlerin eğitim durumlarına (lise ve öncesi, üniversite, yüksek lisans/doktora) göre farklılaşp farklılaşmadıklarına ilişkin bilgilerin ortaya konması amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, katılımcılardan lise ve daha alt düzeyde eğitim görenlerin ortak ebeveynlik toplam puanları ortalaması ( $\bar{x}=114,49$ ), üniversite eğitimi alanların ortak ebeveynlik toplam puanları ortalaması ( $\bar{x}=115,03$ ) ve yüksek lisans/doktora eğitimi görenlerin ortak ebeveynlik toplam puanları ortalaması ( $\bar{x}=119,22$ ) arasında anlamlı bir farklılık oluşmamaktadır [ $F(2-294) = .639, p>.05$ ]. Katılımcıların eğitim durumlarına göre güç paylaşımı puanlarında farklılaşmanın olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, katılımcılardan lise ve daha alt düzeyde eğitim görenlerin güç paylaşımı ortalama puanları ( $\bar{x}=119,58$ ), üniversite eğitimi alanların güç paylaşımı ortalama puanları ( $\bar{x}=116,63$ ) ve yüksek lisans/doktora eğitimi görenlerin güç paylaşımı ortalama puanları ( $\bar{x}=118,34$ ) arasında anlamlı bir farklılık oluşmamaktadır [ $F(2-294) = .559, p>.05$ ].

Katılımcıların ebeveynlerde güç paylaşımı puanlarının ve ortak ebeveynlik toplam puanlarının ebeveynlerin çocuk sayılarına (1 çocuk, 2 çocuk, 3+ çocuk) göre farklılaşp farklılaşmadıklarına ilişkin bilgilerin ortaya konması amacıyla Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Katılımcıların çocuk sayılarına göre güç paylaşımı puanlarının farklılaşp farklılaşmadığı incelendiğinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [ $H(2)=2.697, p=.260>.05$ ]. Katılımcıların çocuk sayılarına göre ortak ebeveynlik toplam puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını incelendiğinde de gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [ $H(2)=.007, p=.997>.05$ ].

Katılımcıların ebeveynlerde güç paylaşımı puanlarının ve ortak ebeveynlik toplam puanlarının ebeveynlerin gelir düzeylerine (düşük, orta, yüksek) göre farklılaşp farklılaşmadıklarına ilişkin bilgilerin ortaya konması amacıyla Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Katılımcıların

gelir düzeylerine göre güç paylaşımı puanlarının farklılaşp farklılaşmadığı incelendiğinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [ $H(2)=5.770, p=.056>.05$ ]. Katılımcıların gelir düzeylerine göre ortak ebeveynlik toplam puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını incelendiğinde de gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [ $H(2)=3.100, p=.212>.05$ ].

Ebeveynlerin yaşları ile ortak ebeveynlik toplam puanları ve ebeveynlerde güç paylaşımı puanları arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu yoluyla incelenmiştir (Çizelge 2). Ebeveynlerin yaşları ile ortak ebeveynlik arasında negatif yönde çok zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmüştür ( $r= -.049, p<.001$ ). Ebeveynlerin yaşları ile ebeveynlerde güç paylaşımı arasında negatif yönde çok zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmüştür ( $r= -.020, p<.001$ ).

Çizelge 2. Katılımcıların yaşları ile ortak ebeveynlik toplam puanları ve güç paylaşımı puanları arasındaki korelasyona ilişkin veriler

Değişkenler	Yaş
Ortak Ebeveynlik	-.049**
Güç Paylaşımı	-.020**

\*\* $p<.01$

Ebeveynlerde güç paylaşımı puanları ile ortak ebeveynlik toplam puanları, anlaşma, destek, onaylama, çatışmaya maruz bırakma, kötüleme ve iş bölümü puanları arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu yoluyla incelenmiştir. Ebeveynlerde güç paylaşımı ile ortak ebeveynlik arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $r= .587, p<.001$ ). Ebeveynlerde güç paylaşımı ile ortak ebeveynlikte anlaşma arasında negatif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $r= -.301, p<.001$ ). Ebeveynlerde güç paylaşımı ile ortak ebeveynlikte destek arasında pozitif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $r= .429, p<.001$ ). Ebeveynlerde güç paylaşımı ile eşin ebeveynliğini onaylama arasında pozitif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $r= .363, p<.001$ ). Ebeveynlerde güç paylaşımı ile iş bölümü arasında negatif yönde çok zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $r= -.132, p<.001$ ). Ebeveynlerde güç paylaşımı puanları ile eşin ebeveynliğini kötüleme ve çatışmaya maruz bırakma puanları arasındaki ilişki Spearman Sıralama Korelasyon Katsayısı yoluyla incelenmiştir. Katılımcıların ebeveynlerde güç paylaşımı puanları ile eşin ebeveynliğini kötüleme puanları arasında negatif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r= -.426, p<.001$ ). Katılımcıların ebeveynlerde güç paylaşımı puanları ile çatışmaya maruz bırakma puanları arasında negatif yönde

zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r= -.386, p<.001$ ) (Çizelge 3).

Ebeveynlerde güç paylaşımının ortak ebeveynlik ilişki düzeylerini yordama düzeyi incelendiğinde, ebeveynlerde güç paylaşımı ile ortak ebeveynlik arasında pozitif yönde ( $R=.587, R^2=.344$ ) doğrusal bir ilişki gözlenmiştir. Ebeveynlerde güç paylaşımı puanı, ortak ebeveynlik puanının %34'ünü açıklamaktadır. Etki büyüklüğü orta düzeydedir ve ebeveynlerde güç paylaşımı ile ortak ebeveynlik arasındaki ilişki anlamlıdır ( $t=12,404, p=.000$ ). Ebeveynlerin güç paylaşımı puanları yükseldikçe ortak ebeveynlik puanları da yükselmektedir ve güç paylaşımı puanındaki her 1 puanlık artış ortak ebeveynlik puanında 0.65 puanlık artışa sebep olmaktadır. İlgili regresyon modelinin ebeveynlerin güç paylaşımı puanlarından ortak ebeveynlik puanlarının yordanmasında kullanılmaya uygun olduğu görülmektedir ( $F=153,869, p=.000$ ).

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada ilkökulda çocuğu olan ebeveynlerin güç paylaşımları ve ortak ebeveynlikleri incelenmiştir. Yapılan analizler cinsiyet, gelir durumu, çalışma durumu, eğitim düzeyi ve çocuk sayısı gibi demografik değişkenlerin ebeveynlerde güç paylaşımı ve ortak ebeveynlik puanları ile ilişkili olmadığını göstermiştir. Bunun yanında katılımcıların yaşları ile ortak ebeveynlik ve güç paylaşımı puanları arasında negatif düşük korelasyon bulunmuştur. Ebeveynlerde güç paylaşımının ortak ebeveynlik ilişkisi üzerinde pozitif yönde ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu araştırma sonuçlarında ortaya koyulmuştur.

Ebeveynlerin cinsiyetleri, ebeveynlerin var olan ortak ebeveynlik ilişkilerini ve güç paylaşımlarını farklılaştırmamaktadır. Katılımcıların ortak ebeveynlik puanları incelendiğinde, her iki cinsiyetten katılımcıların da puanlarının görece yüksekliği göze çarpmaktadır. Farklılaşmanın oluşmamasında, katılımcıların toplumsal cinsiyet rolleri açısından daha eşitlikçi bir bakış açısına sahip olmalarının etkisinin olabileceği düşünülebilmektedir. Ebeveynler arasındaki güç paylaşımı durumlarında cinsiyetin önemine vurgu yapılmaktadır (Dunbar ve Burgoon, 2005). Çiftlerin toplumsal cinsiyet rollerine bağlı olarak güce ilişkin sahip oldukları bakış açısı, onların ilişkilerinde gücü nasıl paylaşacaklarını belirleyici bir rol oynayabilmektedir (Atwood, 2012; Bentley vd., 2007). Bonach ve arkadaşları (2005), ebeveynlerin ortak ebeveynlik ilişkilerinin kalitesinin cinsiyete bağlı olarak farklılaşma durumunu incelemişlerdir. İlgili çalışmada, ebeveynlerin ortak ebeveynlik ilişki kalitesinin belirleyicileri olarak çatışma ve destek boyutlarının puanlarından yararlanmış, ebeveynlerin bu boyutlardan aldıkları puanların cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Ebeveynlerin farklı yaşam dönemlerine ve

Çizelge 3. Güç paylaşımı ile ortak ebeveynlik toplam puan ve alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik veriler

Değişkenler	Ortak Ebeveynlik Toplam Puanı	Anlaşma	Destek	Onaylama	Çatışmaya Maruz Bırakma	Kötüleme	İş Bölümü
Güç Paylaşımı Puanı	.587**	-.301**	.429**	.363**	-.386**	-.426	-.132**

\*\* $p<.01$



farklı yaşantılara bağlı olarak ortak ebeveynlik ilişkilerinin ve bu ilişkinin düzeyinin cinsiyete bağlı olarak farklılaşmış farklılaşmama durumunun da değişebileceği görülmektedir.

Katılımcıların ortak ebeveynlik ilişkilerinin ve güç paylaşımlarının gelir durumu ve katılımcıların çalışıp çalışmadığına göre farklılaşmasına ilişkin bulgular incelendiğinde, değişkenlerin gelir durumu ve çalışma durumuna bağlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Bu çalışmayla benzer bulguları olan Hock ve Mooradian (2012) çalışan annelerin çalışmayan annelere göre daha düşük düzeyde ortak ebeveynlik dayanışması bildirdiklerini bulmuşlardır. Bu çalışmanın bulgularından farklı olarak, Cohen ve Levin (2012) yaptıkları çalışmada ebeveynlerin çalışma durumları ve gelir düzeylerinin eşlerin birbirleriyle kurdukları ortak ebeveynlik ilişkisi üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. İlgili çalışmaya göre, finansal zorluk yaşayan ebeveynler arasında ortak ebeveynlik ilişkisi daha çatışmalı bir şekilde sürmektedir. Bunun yanında düşük gelire sahip babaların ortak ebeveynlik ilişkileri daha olumsuz bir şekilde devam etmekte, annelerin gelirleri ortak ebeveynlik ilişkisine anlamlı bir etki etmemektedir. Literatürde çift ilişkilerinde partnerler arasındaki güç eşitliği ya da eşitsizliğinin çiftlerin maddi durumları ve eşlerin çalışma durumları ile ilişkilerini inceleyen çalışmalar yapılmış ve anlamlı ilişkiler ortaya koyulmuştur (Auspurg vd., 2017; Deutsch vd., 2003; Mui- Teng Quek ve Knudson-Martin, 2006). İlgili çalışmalarda bulgulardan farklı bir şekilde, bu çalışmada ebeveynlerin algıladıkları gelir durumu ve çalışma durumunun ebeveynler arasındaki güç paylaşımını farklılaştırmadığı görülmüştür. Bu durumun anlamlılık gösteren çalışmaların gerçekleştirildiği toplumların kültürel özelliklerinin, bu çalışmanın gerçekleştirildiği kültürden farklı olmasından kaynaklanabileceği değerlendirilmektedir.

Ortak ebeveynliğin ve güç paylaşımının ebeveynlerin eğitim seviyesine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular incelendiğinde, değişkenlerin ebeveynlerin eğitim durumuna bağlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Gaunt'un (2008) yürüttüğü çalışmada, çocuğun doğumu sonrası baba katılımı ve anne bekkiliğinin nasıl şekillendiği incelenmiş ve düşük eğitimli annelerin anne bekkiliği davranışı sergileyerek, baba katılımının azalmasına yol açtığı görülmüştür. Burada çocuk kendi ihtiyaçlarını gideremeyecek yaşta ve bakım görevlerini, anne birincil bakım veren rolü üstlenerek gerçekleştirmektedir ve baba ise yardımcı rolü üstlenerek, sadece çocukla oyun oynayan veya annenin yardım isteği sonucu bakım verme görevini gerçekleştiren bir pozisyondadır (Jia ve Schoppe-Sullivan, 2011). Bu çalışmada güç paylaşımının eğitim düzeyine göre değişmediği bulunmasına karşın, eğitim seviyesinin yüksekliğine bağlı olarak daha eşitlikçi bir ilişkinin oluşabileceğini belirten çalışmalar da mevcuttur (Arıcı-Şahin, 2017; Steil ve Turetsky, 1987). Bu durum zaman içerisinde çevresel faktörlerin (sosyal medya, televizyon, artan sosyal etkileşim vb.) etkisi ile aile içerisindeki güç paylaşımına ilişkin algıların değişmesi ile açıklanabilir.

İlerleyen zamanlarda yapılan çalışmaların sonuçlarının değerlendirilmesi bu konuya açıklık getirebilecektir.

Katılımcıların çocuk sayısı ile değişkenler arasındaki ilişki incelendiğinde, ebeveynler arasındaki güç paylaşımı düzeylerinin ve ortak ebeveynlik puanlarının ebeveynlerin çocuk sayılarına bağlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Ortak ebeveynlik ilişkisi genellikle tek çocuklu ailelerde ölçümlenmiş olsa da, çok çocuklu aileler de incelenmeye başlanmış ve buna yönelik araştırmalar yapılmıştır. Örneğin, Kuo ve arkadaşlarının (2017) yaptıkları çalışmada ikinci çocuğun doğumunun ebeveynlerin ortak ebeveynlik ilişkilerine yansımaları incelenmiş, ebeveynlerin daha öncesinde çatışmalı bir ortak ebeveynlik ilişkisine sahip olmalarının, çocuğun doğumu sonrası da ilişkilerini bu şekilde sürdürmelerine zemin hazırlayabileceğini belirtmişlerdir. İleride yapılabilecek araştırmalarda kardeşlerin yaşlarına ilişkin veri toplanarak bu konu hakkında daha derinlemesine bilgiler ortaya koyulabilir.

Ortak ebeveynlik ilişkisinin ve güç paylaşımının ebeveynlerin yaşıyla aralarındaki ilişkiye ilişkin bulgular incelendiğinde, her iki değişken arasında negatif yönde düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Aile içerisindeki çocuğun yaşının artmasıyla farklı ebeveyn sorumlulukları ortaya çıkabilmekte ve buna bağlı olarak ortak ebeveynlik ilişkilerinde de değişimler meydana gelebilecektir. Çocuğun bulunduğu gelişim dönemine bağlı olarak ebeveynlerin sahip oldukları sorumluluklar da değişim gösterebilmektedir. Margolin ve arkadaşlarının (2001) yaptığı çalışmaya göre okul öncesi dönemde çocukları bulunan ebeveynler, ergenlik öncesi dönemde çocukları bulunan ebeveynlere göre daha yüksek düzeyde ebeveynlik iş birliği bildirmiştir. Bu çalışmadan hareketle, çocuğun büyümesi ve çocuğa ilişkin bakım görevlerinin azalmasıyla birlikte, ebeveynler arası iş bölümü de önem kaybedebilmektedir. Çocuğun bakımına ilişkin sorumlulukların azalmasıyla birlikte, ebeveynlerin aralarındaki ilişkinin bu bakım süreçleri üzerindeki etkisi de azalabilmektedir. Benzer şekilde ebeveynlerin yaşları arttıkça aralarındaki güç paylaşımının eşitlikçi bir paylaşımdan eşit olmayan bir paylaşımına doğru değişim gösterdiği söylenebilmektedir. Tang (1999) Çin'de gerçekleştirdiği bir çalışmada, evlilikte partnerler arasındaki güç dağılımının yaşa bağlı olarak değişip değişmediğini incelemiş ve yaşa bağlı olarak partnerler arasındaki güç dağılımının değişmediğini bulgulamıştır. Ortak ebeveynlik ve güç paylaşımı ile yaş arasındaki ilişki incelenirken doğal olarak kültürel öğelerin dikkate alınması, daha toplulukçu ve daha bireysel toplumlarda aile içi rol dağılımlarının da değişebileceği göz ardı edilmemelidir.

Ortak ebeveynlik ve güç paylaşımı arasında orta düzeyde pozitif anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca destek ve onaylama ile güç paylaşımı arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ortak ebeveynlik ilişkisinin destekleyici bir şekilde sürdürülmesinin baba katılımını arttırdığı ve anne bekkiliği davranışının daha az görülmesine yol açtığı (Örn. Schoppe-Sullivan vd., 2008; Jia ve Schoppe-Sullivan, 2011), buna paralel olarak ortak

ebeveynlik ilişkisinin rekabetçi bir biçimde sürdürüldüğü ailelerde baba katılımının daha düşük olduğu (Örn. Jia ve Schoppe-Sullivan, 2011; Murphy vd., 2017) çeşitli araştırmalar tarafından ortaya koyulmuştur. Ebeveynler arasındaki güç paylaşımının eşit olmayan bir şekilde gerçekleştirildiği ebeveynlerde, babanın güç paylaşımı yönünden daha güçlü bir pozisyonda yer almasının, onun ebeveynlik görevlerini yerine getirmede daha isteksiz olmasına ve baba katılımının daha düşük olmasına yol açabileceği, annenin güç paylaşımı yönünden daha güçlü bir pozisyonda yer almasının da, anne beççiliği davranışının görülmesine ve bundan kaynaklı olarak baba katılımının daha da düşmesine yol açabileceği değerlendirilmektedir. Bonds ve Gondoli'ye göre (2007) ebeveynlerin evlilik uyumunun yüksek olması ortak ebeveynlik ilişkisinin destekleyici bir şekilde sürmesini sağlamaktadır ve bu durum annenin çocukla daha sıcak bir ilişki kurmasına aracılık etmektedir. Ortak ebeveynlik ilişkisinin destekleyici biçimde sürmesinin bu aracı rolü, evlilik ve anne-çocuk ilişkisi arasında olumlu bir geçişin sağlanmasında etkili olmaktadır. Ebeveynlerin birbirlerinin ebeveynlik biçimlerini onaylamalarının, ortak ebeveynlik ilişkisinin olumlu bir şekilde sürmesi açısından önemli olduğu yapılan araştırmalarda vurgulanmaktadır (Feinberg, 2003; Van Egeren; 2003; Van Egeren ve Hawkins, 2004). Elde edilen bulgudan hareketle, olumlu ortak ebeveynlik ilişkisine sahip olan ebeveynlerin güç paylaşımı yönünden eşitlikçi bir paylaşımına sahip oldukları; olumsuz ortak ebeveynlik ilişkisine sahip olan ebeveynlerin ise eşitsiz bir güç paylaşımına sahip oldukları söylenebilmektedir.

Ortak ebeveynlik alt boyutlarından olan iş bölümü ve anlaşma ile güç paylaşımı arasında negatif yönlü düşük anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ortak ebeveynlik ilişkisinde ebeveynlerin arasında gerçekte varolan iş bölümünden ziyade, bu iş bölümünü ebeveynlerin adil olarak algılayıp algılamadıklarının daha önemli görülmektedir (Feinberg, 2002; McHale vd., 2004). Toplumsal cinsiyet rolleri açısından gelenekçi bakış açısına sahip ebeveynlerde, erkeklerin çeşitli ev içi sorumluluklar ve bakım görevlerine ilişkin sorumluluklardan kaçındıkları ve kadınların bu görevleri kendi kadınlık görevleri olarak gördükleri bilinmektedir (Deutsch vd., 2003). Deal ve arkadaşları (1989) birbirleriyle anlaşma düzeyi yüksek ve ebeveynlik konularında partnerleriyle benzer fikirlere sahip ebeveynlerin etkili ebeveynlik becerilerine sahip olduklarını, anlaşma düzeyleri düşük ebeveynlerin ise ebeveynlik konularında kararsız ve partnerleriyle uyuşmayan, etkisiz bir ebeveynlik ilişkisi kurduklarını söylemektedir. Ebeveynlerin birbirleriyle ebeveynlik konularında anlaşmalarında evlilik ilişkilerinin gidişatı da etkili olmaktadır. Daha olumlu bir evlilik ilişkisi, anlaşma düzeyi yüksek bir ebeveynlikle ilişkiliyken, daha olumsuz bir evlilik ilişkisi ise, ebeveynler arası anlaşmanın düşük olduğu bir ebeveynlikle ilişkilidir. Ebeveynlik ile ilgili yaşanan her anlaşmazlık yıkıcı sonuçlara yol açmamaktadır (Feinberg, 2003). Anlaşmazlıkların nasıl çözüldüğü anlaşmazlığın mahiyetinden daha fazla önem kazanmaktadır. Eşitlikçi bir güç paylaşımının olduğu

ebeveynlerin, yaşadıkları anlaşmazlıkları ve çatışmaları yapıcı bir şekilde çözerek, evliliklerinde bu yolla bir ilerleme sağlayabilecekleri ve bu anlaşmazlıkların çocuğa yansımaları engelleyici bir tutum sergileyebilecekleri düşünülmektedir. Eşitsiz bir güç paylaşımının olduğu ebeveynlerde ise, ebeveynler arası anlaşmazlıkların, ebeveynlerden birinin hiyerarşik olarak daha güçsüz bir pozisyonda yer almasından kaynaklı olarak yok sayılıyor olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre ebeveynlerde güç paylaşımının ortak ebeveynlik ilişkisi üzerinde pozitif yönde ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu, ayrıca ebeveynlerde güç paylaşımının ortak ebeveynlik düzeylerini %34,4 oranında açıkladığı görülmüştür. Bu bulgulardan anlaşıldığı üzere, ebeveynlerde güç paylaşımının eşit olmayan bir paylaşımından eşitlikçi bir paylaşımına doğru yönelim göstermesi, ebeveynlerin ortak ebeveynlik ilişkilerinin de daha olumlu bir hale gelmesini sağlamaktadır. Bu bulgulardan hareketle, ebeveynlerde güç paylaşımına ilişkin terapötik müdahalelerin, ebeveynlerin ortak ebeveynlik ilişkisini de olumlu bir şekilde etkileyebilecektir. Aralarında eşitsiz bir güç ilişkisi bulunan ebeveynlere ilişkin müdahalelerin, aralarındaki ilişkiyi güç paylaşımı açısından eşitlikçi bir yönde etkilemesinin, ebeveynlerin ortak ebeveynlik ilişkilerinin de daha destekleyici, birbirlerinin ebeveynlik kararlarını onaylayıcı ve saygıyla karşılayan, daha az çatışmanın ve eleştirinin görüldüğü bir ilişkiye dönüşmesini sağlayabileceği söylenebilmektedir.

Ortak ebeveynlik ilişkisi çocuğun yetiştirilmesi sürecinde ebeveynler arasındaki varolan yatay bir ilişkidir ve bu ilişki çocuğun yaşamı üzerinde önemli etkiler yaratmaktadır (Molla Cusi vd., 2020; Murphy vd., 2017). Ebeveynler arasındaki güç paylaşımının daha eşitlikçi olmasının ebeveynlerin evliliklerinin daha olumlu bir şekilde devam etmesini sağladığı ve çatışma sıklığının azalmasını sağladığı, güç paylaşımının eşitsiz bir biçimde gerçekleşmesinin ebeveynler arasında çatışma sıklığının artmasına, ebeveynlerden birinin çocukla koalisyon kurma yoluna gitmesine ve aile içerisindeki ilişkilerin yıpranmasına yol açtığı görülmektedir (Bay-Cheng vd., 2018; Fosco ve Grych, 2010; Knudson-Martin, 2013; Minotte vd., 2010). Ebeveynler arasındaki güç paylaşımının daha eşitlikçi bir biçimde gerçekleşmesinin, ebeveynler arasındaki ilişkide karşılıklı empati, birbirlerinin düşünce ve kararlarına saygı gibi ilişkisel becerileri beraberinde getirdiği bilindiğinden, ortak ebeveynlik ilişkisinin de daha destekleyici bir şekilde sürmesine ve ebeveynler arasındaki çatışmaların ve ebeveynle çocuk arasındaki koalisyonların azalmasına sebep olabilecektir (Knudson-Martin, 2013; Heiden Rootes vd., 2010). Ebeveynler arasındaki ilişkinin daha eşitlikçi bir biçimde sürmesiyle birlikte, ortak ebeveynlik ilişkisinin olumsuz bir şekilde sürmesinden kaynaklı olarak çocuklarda görülen içselleştirme (kaygı, depresyon, suçluluk gibi) ve dışsallaştırma (öfke, şiddet gibi) problemlerinin azalabileceği düşünülmektedir. Olumlu ebeveynlik ilişkilerinin çocukla kurulan ilişkiyi de olumlu etkileyeceği ve bu yolla baba katılımının daha yüksek

düzeyde görülebileceği ve bununla bağlantılı olarak, eşitlikçi bir ilişkinin yansıması olarak anne bekliliği davranışının da azalabileceği düşünülmektedir.

Evlilikte ve ebeveynlikte güce ilişkin konular psikolojik danışmanlık sürecinde genellikle göz ardı edilmektedir. Bu çalışmada da görüldüğü üzere, ebeveynlerin aralarındaki güç paylaşımı ebeveynlerin çocuklarını büyütme için kurdukları koalisyonun önemli belirleyicilerinden biri olarak aile hayatı içerisinde yer almaktadır. Aile terapisi ve bireysel psikolojik danışmanlık alanlarında, ebeveynlerin ebeveynlikten kaynaklı problemlerinin terapi ortamına taşınması durumlarında ebeveynler arasındaki güç paylaşımının niteliği ve bu paylaşımın ilişkiyi ne derece

etkilediği de göz önünde bulundurulmalıdır. Ortak ebeveynlik ilişkisine yönelik psiko-eğitim programları hazırlanırken, ebeveynlerin aralarındaki güç paylaşımına yönelik psiko-eğitsel faaliyetlerin eklenmesini, çalışmaların sonuçlarının daha etkili olmasını sağlayabilecektir. Ayrıca çocuğun doğumundan önce çiftler tarafından katılım gösterilen, ebeveynliğe hazırlığa yönelik eğitimlerde, ebeveynliğe geçiş aşamasındaki çiftlere güç paylaşımının daha eşitlikçi bir hale gelmesine ilişkin müdahale programları düzenlemenin de ortak ebeveynlik ilişkisinin daha olumlu hale gelmesini sağlayabileceği düşünülmektedir.

## Kaynaklar

- Abela, A. ve Walker, J. (2014). Global changes in marriage, parenting and family life: An overview. A. Abela ve J. Walker (Ed.), *Contemporary issues in family studies: Global perspectives on partnerships, parenting and support in a changing World* içinde (5-15. ss.). West Sussex, UK: John Wiley & Sons.
- Arıcı-Şahin, F. (2017). *Feminist yaklaşıma dayalı ilişki geliştirme programının güç paylaşımı, benlik yönelimleri ve çift uyumuna etkisi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arıcı-Şahin, F. ve Keklik, I. (2019). Conceptualization of power sharing between partners in couple relationships: A scale development study in Turkey. *Journal of Family Social Work*, 22(3), 253-273. <https://doi.org/10.1080/10522158.2018.1542649>
- Atwood, J. D. (2012). Couples and money: The last taboo. *The American Journal of Family Therapy*, 40(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/01926187.2011.600674>
- Atwood, J. D. ve Scholtz, C. (2005). Power differentials in relationships: Who's the boss? Assessment and therapeutic considerations. *Journal of Couple & Relationship Therapy*, 4(4), 57-77. [https://doi.org/10.1300/J398v04n04\\_04](https://doi.org/10.1300/J398v04n04_04)
- Auspurg, K., Iacovou, M. ve Nicoletti, C. (2017). Housework share between partners: Experimental evidence on gender-specific preferences. *Social Science Research*, 66, 118-139. <https://doi.org/10.17863/CAM.8668>
- Bay-Cheng, L. Y., Maguin, E. ve Bruns, A. E. (2018). Who wears the pants: The implications of gender and power for youth heterosexual relationships. *The Journal of Sex Research*, 55(1), 7-20. <https://doi.org/10.1080/00224499.2016.1276881>
- Bentley, C. G., Galliher, R. V. ve Ferguson, T. J. (2007). Associations among aspects of interpersonal power and relationship functioning in adolescent romantic couples. *Sex Roles*, 57(7), 483-495. <https://doi.org/10.1007/s11199-007-9280-7>
- Bonach, K., Sales, E. ve Koeske, G. (2005). Gender differences in perceptions of coparenting quality among expartners. *Journal of Divorce & Remarriage*, 43(1- 2), 1-28. [https://doi.org/10.1300/J087v43n01\\_01](https://doi.org/10.1300/J087v43n01_01)
- Bonds, D. D. ve Gondoli, D. M. (2007). Examining the process by which marital adjustment affects maternal warmth: the role of coparenting support as a mediator. *Journal of Family Psychology*, 21(2), 288-296. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.21.2.288>
- Boričević Maršanić, V. ve Kušmić, E. (2013). Coparenting within the family system: Review of literature. *Collegium Antropologicum*, 37(4), 1379-1384.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2020). Sosyal bilimler için istatistik. Ankara: Pegem Akademi.
- Cohen, O. ve Levin, L. (2012). Impact of financial and employment status on the co-parenting of divorcing couples in Israel. *Journal of Family Studies*, 18(1), 47- 61. <https://doi.org/10.5172/jfs.2012.18.1.47>
- Çetin, M. (2020). *Ortak ebeveynlik ve eğitimde aile katılımı: Gündüsel inançların arabuluculuk rolleri* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Deal, J. E., Halverson Jr, C. F. ve Wampler, K. S. (1989). Parental agreement on child-rearing orientations: Relations to parental, marital, family, and child characteristics. *Child Development*, 60(5), 1025-1034. <https://doi.org/10.2307/1130776>
- Deutsch, F. M. (2001). Equally shared parenting. *Current Directions in Psychological Science*, 10(1), 25-28. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00107>
- Deutsch, F. M., Roksa, J. ve Meeske, C. (2003). How gender counts when couples count their money. *Sex Roles*, 48(7), 291-304. <https://doi.org/10.1023/A:1022982328840>
- Doucet, A. (2015). Parental responsibilities: Dilemmas of measurement and gender equality. *Journal of Marriage and Family*, 77(1), 224-242. <https://doi.org/10.1111/jomf.12148>
- Dunbar, N. E. ve Burgoon, J. K. (2005). Perceptions of power and interactional dominance in interpersonal relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22(2), 207-233. <https://doi.org/10.1177/0265407505050944>
- Feinberg, M. E. (2002). Coparenting and the transition to parenthood: A framework for prevention. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 5(3), 173-195. <https://doi.org/10.1023/a:1019695015110>
- Feinberg, M. E. (2003). The internal structure and ecological context of coparenting: A framework for research and intervention. *Parenting: Science and Practice*, 3(2), 95-131. [https://doi.org/10.1207/S15327922PAR0302\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327922PAR0302_01)
- Feinberg, M. E., Brown, L. D. ve Kan, M. L. (2012). A multi-domain self-report measure of coparenting. *Parenting*, 12(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/15295192.2012.638870>
- Fosco, G. M. ve Grych, J. H. (2010). Adolescent triangulation into parental conflicts: Longitudinal implications for appraisals and adolescent-parent relations. *Journal of Marriage and Family*, 72(2), 254-266. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00697.x>
- Fuller-Thomson, E., Serbinski, S. ve McCormack, L. (2014). The rewards of caring for grandchildren: Black Canadian grandmothers who are custodial parents, co-parents, and extensive babysitters. *Grand Families: The Contemporary Journal of Research, Practice and Policy*, 1(1), 4-31.

- Gable, S., Belsky, J. ve Crnic, K. (1992). Marriage, parenting, and child development: Progress and prospects. *Journal of Family Psychology*, 5(3-4), 276. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.5.3-4.276>
- Gaunt, R. (2008). Maternal gatekeeping: Antecedents and consequences. *Journal of Family Issues*, 29(3), 373-395. <https://doi.org/10.1177/0192513X07307851>
- Gray-Little, B., Baucom, D. H. ve Hamby, S. L. (1996). Marital power, marital adjustment, and therapy outcome. *Journal of Family Psychology*, 10(3), 292. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.10.3.292>
- Grych, J. H. (2002). Marital relationships and parenting. M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Social conditions and applied parenting* içinde (pp. 203–225). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Haley, J. (1976). Problem-solving therapy. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hock, R. M., ve Mooradian, J. K. (2012). Co-parenting quality among adoptive mothers: Contributions of socioeconomic status, child demands and adult relationship characteristics. *Child & Family Social Work*, 17(1), 85-95. doi: 10.1111/j.1365-2206.2011.00775.x
- Jia, R. ve Schoppe-Sullivan, S. J. (2011). Relations between coparenting and father involvement in families with preschool-age children. *Developmental Psychology*, 47(1), 106. <https://doi.org/10.1037/a0020802>
- Kaura, S. A. ve Allen, C. M. (2004). Dissatisfaction with relationship power and dating violence perpetration by men and women. *Journal of Interpersonal Violence*, 19(5), 576-588. <https://doi.org/10.1177/0886260504262966>
- Kuo, P. X., Volling, B. L. ve Gonzalez, R. (2017). His, hers, or theirs? Coparenting after the birth of a second child. *Journal of Family Psychology*, 31(6), 710. <https://doi.org/10.1037/fam0000321>
- Margolin, G., Gordis, E. B. ve John, R. S. (2001). Coparenting: a link between marital conflict and parenting in two-parent families. *Journal of Family Psychology*, 15(1), 3. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.15.1.3>
- McDaniel, B. T., Teti, D. M. ve Feinberg, M. E. (2018). Predicting coparenting quality in daily life in mothers and fathers. *Journal of Family Psychology*, 32(7), 904. <https://doi.org/10.1037/fam0000443>
- McHale, J. P., Kuersten-Hogan, R. ve Rao, N. (2004). Growing points for coparenting theory and research. *Journal of Adult Development*, 11(3), 221-234. <https://doi.org/10.1023/B:JADE.0000035629.29960.ed>
- McHale, J., Waller, M. R. ve Pearson, J. (2012). Coparenting interventions for fragile families: What do we know and where do we need to go next?. *Family Process*, 51(3), 284-306. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2012.01402.x>
- Minuchin P. (1985). Families an individual development: Provocations from the field of family therapy. *Child Development*, 56, 289–302. <https://doi.org/10.2307/1129720>
- Molla Cusi, L., Günther-Bel, C., Vilaregut Puigdesens, A., Camprecios Orriols, M. ve Matali Costa, J. L. (2020). Instruments for the Assessment of Coparenting: A Systematic Review. *Journal of Child and Family Studies*, 29(9), 2487-2506. <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01769-3>
- Murphy, S. E., Gallegos, M. I., Jacobvitz, D. B. ve Hazen, N. L. (2017). Coparenting dynamics: Mothers' and fathers' differential support and involvement. *Personal Relationships*, 24(4), 917-932. <https://doi.org/10.1111/pere.12221>
- Nelson, L. E., Thach, C. T., Shelton, M. M. ve Boyer, C. B. (2015). Co-parenting relationship experiences of Black adolescent mothers in active romantic partnerships with the fathers of their children. *Journal of Family Nursing*, 21(3), 413-442. <https://doi.org/10.1177/1074840714560753>
- Özdemir, Y., Sağkal, A. S., Salman-Engin, S., Çevik, A. Ç. ve Gür, G. (2020). Türkiye’de birlikte ebeveynlik deneyimleri: Nitel bir çalışma. *Nesne Dergisi*, 8(16), 43-48. <https://doi.org/10.7816/nesne-08-16-04>
- Petren, R. E., Ferraro, A. J., Davis, T. R. ve Pasley, K. (2017). Factors linked with coparenting support and conflict after divorce. *Journal of Divorce & Remarriage*, 58(3), 145-160. <https://doi.org/10.1080/10502556.2017.1300013>
- Rootes, H. K. M., Jankowski, P. J. ve Sandage, S. J. (2010). Bowen family systems theory and spirituality: Exploring the relationship between triangulation and religious questing. *Contemporary Family Therapy*, 32(2), 89-101. <https://doi.org/10.1007/s10591-009-9101-y>
- Sayan Karahan, A. (2021). Boşanma sürecinde ortak ebeveynlik ve ortak velayete ilişkin bir derleme. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(44), 8500-8523. <https://doi.org/10.26466/opus.970966>
- Schoppe-Sullivan, S. J., Brown, G. L., Cannon, E. A., Mangelsdorf, S. C. ve Sokolowski, M. S. (2008). Maternal gatekeeping, coparenting quality, and fathering behavior in families with infants. *Journal of Family Psychology*, 22(3), 389. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.22.3.389>
- Sönmez, A. C. (2021). *Ebeveynliğe geçiş sürecinde olan ve olmayan evli bireylerin güç paylaşımı ve rol beklentileri bakımından incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Steil, J. M. ve Turetsky, B. A. (1987). Is equal better? The relationship between marital equality and psychological symptomatology. *Applied Social Psychology Annual*, 7, 73-97.
- Tang, C. S. K. (1999). Marital power and aggression in a community sample of Hong Kong Chinese families. *Journal of Interpersonal Violence*, 14(6), 586-602. <https://doi.org/10.1177/088626099014006002>
- Van Egeren, L. A. (2003). Prebirth predictors of coparenting experiences in early infancy. *Infant Mental Health Journal: Official Publication of The World Association for Infant Mental Health*, 24(3), 278-295. <https://doi.org/10.1002/imhj.10056>
- Van Egeren, L. A. ve Hawkins, D. P. (2004). Coming to terms with coparenting: Implications of definition and measurement. *Journal of Adult Development*, 11(3), 165-178. <https://doi.org/10.1023/B:JADE.0000035625.74672.0b>
- Varga, C. M. ve Gee, C. B. (2017). Co-parenting, relationship quality, and father involvement in African American and Latino adolescents. *Merrill-Palmer Quarterly*, 63(2), 210-236. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.63.2.0210>
- Vrabel, J. K., Zeigler-Hill, V., Lehtman, M. ve Hernandez, K. (2020). Narcissism and perceived power in romantic relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 37(1), 124-142. <https://doi.org/10.1177/0265407519858685>

## Summary

### Introduction

The twenty-first century has brought about changes in family and marital life, among many other things. The perspective on family and parenting has changed, the traditional view that two people should marry and have children in order to establish a family relationship has weakened, and the belief that parenting should be maintained by two married adults has been replaced by multiple forms of parenting (Abela and Walker, 2014). With divorce becoming one of the routine elements of marriage, families in which the marriage is carried out jointly by single-parent or divorced couples have been established, and some couples have even started to maintain the parenting relationship without a marital relationship. With the change in the perception of traditional parenting, more egalitarian parenting relationships have begun to be established and this has started to have more positive results on marriages (Deutsch, 2001). All these changes and different perspectives in the family have affected and changed the child-parent relationships in different dimensions.

Co-parenting is defined as a parenting alliance and is related to the extent to which parents support or disparage each other in the process of caring for the child (Gable et al., 1992). Although the co-parenting relationship is seen as a process that begins and continues with the birth of the child, it also occurs in the relationship between the parents before the birth of the child (Van Egeren and Hawkins, 2004). Power-sharing in parenting occurs through the choices and decisions that married couples with children make in daily life (Deutsch, 2001). While there are many factors that influence an individual's parenting (such as gender role, career, social interactions, etc.), these factors are not all determinants of these decisions. Parenting is seen as a shared process. This sharing can be done in an egalitarian way, as well as an unequal sharing. Both co-parenting and power-sharing within the family has an influence on both parents and their children especially if the children is in primary school.

In this study, it is aimed to examine the relationships between power sharing and co-parenting in parents with children in primary school and to reveal the findings. In this context, the relationships between the sub-dimensions of co-parenting and co-parenting and power sharing in parents were examined, the status of power sharing in parents procedural levels of joint parenting was examined, and the level of differentiation of these two variables according to various demographic characteristics (education status, work status, income level, number of children) and the relationship between these two variables and the ages of the parents were examined.

### Method

This study was created according to the relational research model, which is one of the quantitative research methods. In the study, participants were selected from

married individuals who have children studying in primary school and the data were collected from these individuals by appropriate sampling method. Analyses were carried out with the data of 295 participants in total. In this study, the "Demographic Information Form" prepared by the researchers was used to collect the demographic information of the participants, and the "Scale of Joint Parenting Relations" adapted by Çetin (2020) and the "Power Sharing Scale in Couple Relations" developed by Arıcı-Şahin and Keklik (2019) were used to examine the relationship between joint parenting and power sharing in parents. For this research, participants were chosen from married individuals who have children enrolled in primary school in Çanakkale province. The data collected using the convenience sampling method were used for analysis. Before conducting relational analyses and group comparisons, the dataset was reviewed, and 8 participants who provided incomplete or incorrect responses were excluded. The subsequent analyses were performed with a sample of 295 participants. Afterwards, it was examined whether the distributions of the variables, the distribution of each sub-dimension and the distributions depending on the groups showed a normal distribution. Normally distributed data were analysed with parametric methods, while non-normally distributed data were analysed with nonparametric methods.

### Results

As a result of the analyzes, there was no statistically significant difference between the total scores of co-parenting of working and non-working participants. Similarly, no significant difference was found between the total power-sharing scores of the participants who worked and those who did not. When the participants' co-parenting total scores and power-sharing total scores by gender were compared, no statistically significant difference was found between them. Parents' education level, number of the children and their income levels were compared in terms of their total co-parenting scores and power sharing scores, and no significant differences were found. It was seen that there was a very weak negative relationship between the ages of the parents and co-parenting. It was seen that there was a very weak negative relationship between the ages of the parents and the power sharing in the parents. When the situation of power sharing in parents to procedurally predict co-parenting relationship levels was examined, a positive linear relationship was observed between power sharing and co-parenting in parents. The parental power-sharing score explains 34% of the co-parenting score. The effect size was moderate and the relationship between power sharing and co-parenting in parents was significant.

### Discussion

The gender of the parents does not have the consequence of differentiating the co-parenting relationships that the parents have. Considering the high scores of common parenting of parents, it can be said that they have a more egalitarian perspective in terms of

gender roles. Maintaining a supportive co-parenting relationship is known to increase paternal involvement and lead to a lower incidence of maternal caregiving behavior (Schoppe-Sullivan et al., 2008; Jia and Schoppe-Sullivan, 2011). In addition, in families where maternal caregiving behavior is frequently seen, it is known that paternal participation is lower in families where the co-parenting relationship is adversely affected and the co-parenting relationship is maintained competitively (Jia and Schoppe-Sullivan, 2011; Murphy et al., 2017). It is thought that in parents where power sharing between parents is carried out in an egalitarian manner, paternal participation in child's care tasks may be higher and maternal caregiving behavior may be less visible. In parents where power sharing between parents is carried out unequally, it is thought that the father's position in a stronger position in terms of power sharing may lead to his being more reluctant to perform parenting duties and lower paternal participation, while the mother's position in a stronger position in terms of power sharing may lead to the appearance of maternal guard behavior and therefore to a further decrease in paternal participation. According to Bonds and Gondoli (2007), the high marital harmony of the parents ensures that the co-parenting relationship continues in a more supportive way, which makes the mother's relationship with the child a warmer relationship. This mediating role of the supportive continuation of the co-parenting relationship is effective in ensuring a positive transition between marriage and the

mother-child relationship. With the continuation of the relationship between parents in a more egalitarian way, it is thought that the internalization (such as anxiety, depression, guilt) and externalization problems (such as anger, violence) seen in children may decrease due to the negative continuation of the common parenting relationship. It is thought that positive parenting relationships will also positively affect the relationship with the child and in this way, the participation of the father can be seen at a higher level and in connection with this, the mother's caregiving behavior can also decrease as a reflection of an egalitarian relationship.

#### **Araştırmanın Etik Taahhüt Metni**

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

#### **Araştırmanın Etik Kurul İzni**

Bu araştırma için Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'ndan izin alınmıştır (Tarih: 14.04.2022 tarih - Sayı: 08/16).