



GEFAD



GAZİ ÜNİVERSİTESİ GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
GAZİ UNIVERSITY JOURNAL OF GAZİ EDUCATIONAL FACULTY (GUJGEF)

ISSN-1301-9058

GAZİ ÜNİVERSİTESİ GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ (GEFAD)
GAZI UNIVERSITY JOURNAL OF GAZI EDUCATIONAL FACULTY (GUJGEF)

ARALIK/DECEMBER 2023 • CİLT / VOLUME 43 • SAYI / NUMBER 3

Gazi Eğitim Fakültesi Adına Sahibi
Owner on Behalf of Gazi Faculty of Education

Prof. Dr. Musa YILDIZ
Rektör / Rector

Baş Editör / Editor in Chief

Prof. Dr. Mahmut SELVİ
Dekan/ Dean

Yönetim Adresi / Address of Directors

Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığı
06500, Teknikokullar, ANKARA
Tel: 0(312) 202 18 31, Fax: 0(312) 223 86 93
Web Adresi: <http://www.gefad.gazi.edu.tr/>
e-posta: gefad@gazi.edu.tr

Yerel Süreli Yayın / Local Periodical

ISSN-1301-9058

Basım Tarihi / Publication Date

30.12.2023

Gazi Üniversitesi **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**

Sahibi:

Rektör

Prof. Dr. Musa YILDIZ

Baş Editör

Prof. Dr. Mahmut SELVİ

Editörler

Prof. Dr. Yasin ÜNSAL

Prof. Dr. Serkan KOŞAR

Doç. Dr. Ahmet GÖKMEN

Editör Yardımcısı

Doç. Dr. Emre SÖNMEZ, Gazi Üniversitesi

GEFAD Editörler Kurulu

Prof. Dr. Fatma AÇIK, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Hakan Yavuz ATAR, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Meliha YILMAZ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Meryem SELVİ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa KALE, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Nejla GÜNAY, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Nejla YÜRÜK, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Paşa Tefvik CEPHE, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Serçin KARATAŞ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Şaban ÇETİN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Pınar ŞAFAK, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ümit DENİZ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Yüksel ALTUN, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Gönül YAZGAN SAĞ, Gazi Üniversitesi

GEFAD Yayın Kurulu

Prof. Dr. Salih AKKAŞ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Şeniz AKSOY, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Hayati AKYOL, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Aytekin ALBUZ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ziya ARGÜN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Burcu ATAR, Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Salih ATEŞ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Tahir ATICI, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ayten KOÇ AYDIN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Gülgün BANGİR ALPAN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Eylem BAYIR, Trakya Üniversitesi

Prof. Dr. Hatice BEKİR, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK, H. Kalyoncu Ü.

Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN, Gazi Üniversitesi

Gazi University **Journal of Gazi Educational Faculty**

Owner:

Rector

Prof. Dr. Musa YILDIZ

Editor in Chief:

Prof. Dr. Mahmut SELVİ

Editors

Prof. Dr. Yasin ÜNSAL

Prof. Dr. Serkan KOŞAR

Assoc. Prof. Dr. Ahmet GÖKMEN

Associate Editör

Assoc. Prof. Dr. Emre SÖNMEZ, Gazi University

GUJGEF Editorial Board

Prof. Dr. Fatma AÇIK, Gazi University

Prof. Dr. Hakan Yavuz ATAR, Gazi University

Prof. Dr. Meliha YILMAZ, Gazi University

Prof. Dr. Meryem SELVİ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa KALE, Gazi University

Prof. Dr. Nejla GÜNAY, Gazi University

Prof. Dr. Nejla YÜRÜK, Gazi University

Prof. Dr. Paşa Tefvik CEPHE, Gazi University

Prof. Dr. Serçin KARATAŞ, Gazi University

Prof. Dr. Şaban ÇETİN, Gazi University

Prof. Dr. Pınar ŞAFAK, Gazi University

Prof. Dr. Ümit DENİZ, Gazi University

Prof. Dr. Yüksel ALTUN, Gazi University

Assoc. Prof. Dr. Gönül YAZGAN SAĞ, Gazi Üniversitesi

GUJGEF Publication Board

Prof. Dr. Salih AKKAŞ, Gazi University

Prof. Dr. Şeniz AKSOY, Gazi University

Prof. Dr. Hayati AKYOL, Gazi University

Prof. Dr. Aytekin ALBUZ, Gazi University

Prof. Dr. Ziya ARGÜN, Gazi University

Prof. Dr. Burcu ATAR, Hacettepe University

Prof. Dr. Salih ATEŞ, Gazi University

Prof. Dr. Tahir ATICI, Gazi University

Prof. Dr. Ayten KOÇ AYDIN, Gazi University

Prof. Dr. Gülgün BANGİR ALPAN, Gazi University

Prof. Dr. Eylem BAYIR, Trakya University

Prof. Dr. Hatice BEKİR, Gazi University

Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK, H. Kalyoncu University

Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN, Gazi University

Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, ODTÜ	Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, ODTÜ
Prof. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK, Gazi University
Prof. Dr. Ebru KILIÇ ÇAKMAK, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Ebru KILIÇ ÇAKMAK, Gazi University
Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi University
Prof. Dr. Halil ÇELTİK, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Halil ÇELTİK, Gazi University
Prof. Dr. İsmet ÇETİN, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. İsmet ÇETİN, Gazi University
Prof. Dr. Cengiz ÇINAR, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Cengiz ÇINAR, Gazi University
Prof. Dr. Hamiye DURAN, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Hamiye DURAN, Gazi University
Prof. Dr. Türker EROĞLU, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Türker EROĞLU, Gazi University
Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ, Gazi University
Prof. Dr. Sönmez GİRGİN, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Sönmez GİRGİN, Gazi University
Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ, Gazi University
Prof. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN, Gazi University
Prof. Dr. Bilal GÜNEŞ, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Bilal GÜNEŞ, Gazi University
Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU, Gazi University
Prof. Dr. Necdet HAYTA, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Necdet HAYTA, Gazi University
Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU, Gazi University
Prof. Dr. Nusret KAVAK, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Nusret KAVAK, Gazi University
Prof. Dr. İbrahim KISAÇ, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. İbrahim KISAÇ, Gazi University
Prof. Dr. Muhammet KOÇAK, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Muhammet KOÇAK, Gazi University
Prof. Dr. Selma MOĞOL, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Selma MOĞOL, Gazi University
Prof. Dr. Semra MİRİCİ, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Semra MİRİCİ, Gazi University
Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU, Gazi University
Prof. Dr. Ülkü OZGÜR, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Ülkü OZGÜR, Gazi University
Prof. Dr. Emine Rüya ÖZMEN, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Emine Rüya ÖZMEN, Gazi University
Prof. Dr. Musa SARI, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Musa SARI, Gazi University
Prof. Dr. Rabia SARIKAYA, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Rabia SARIKAYA, Gazi University
Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN, Gazi University
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ, Gazi University
Prof. Dr. Yılmaz ŞENDURUR, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Yılmaz ŞENDURUR, Gazi University
Prof. Dr. Mehmet Fatih TAŞAR, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Mehmet Fatih TAŞAR, Gazi University
Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR, Gazi University
Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL, Gazi University
Prof. Dr. Yüksel TUFAN, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Yüksel TUFAN, Gazi University
Prof. Dr. Refik TURAN, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Refik TURAN, Gazi University
Prof. Dr. Özgül YILMAZ TÜZÜN, ODTÜ	Prof. Dr. Özgül YILMAZ TÜZÜN, ODTÜ
Prof. Dr. Hasan Hüseyin UĞURLU, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Hasan Hüseyin UĞURLU, Gazi University
Prof. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI, Gazi University
Prof. Dr. Perihan YALÇIN, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Perihan YALÇIN, University
Prof. Dr. Havva YAMAK, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Havva YAMAK, Gazi University
Prof. Dr. Mustafa YEL, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Mustafa YEL, Gazi University
Prof. Dr. Galip YÜKSEL, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Galip YÜKSEL, Gazi University
Prof. Dr. Necdet KARASU, Gazi Üniversitesi	Prof. Dr. Necdet KARASU, Gazi University
Doç. Dr. Mustafa DOĞRU, Akdeniz Üniversitesi	Assoc. Prof. Dr. Mustafa DOĞRU, Akdeniz University
Doç. Dr. Burak Kağan TEMİZ, Gazi Üniversitesi	Assoc. Prof. Dr. Burak Kağan TEMİZ, Gazi University
Doç. Dr. M. İkbal YETİŞİR, Ankara Üniversitesi	Assoc. Prof. Dr. M. İkbal YETİŞİR, Ankara University
Doç. Dr. Mehmet YAKIŞAN, Ondokuz Mayıs Ü.	Assoc. Prof. Dr. Mehmet YAKIŞAN, Ondokuz Mayıs U.
Dr. Öğr. Üyesi Miraç YILMAZ, Hacettepe Üniversitesi	Asst. Prof. Dr. Miraç YILMAZ, Hacettepe University

Kapak Tasarımı

Öğr. Gör. Veysel ŞAYLI, Gazi Üniversitesi

Redaktörler

Doç. Dr. Murat ASLAN, Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Figen DEMİREL UZUN, Gazi Ün.
Dr. Öğr. Üyesi Duygu YILMAZ ERGÜL, Gazi Ün.
Arş. Gör. Dr. Esra OYAR, Gazi Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Mertcan ÜNAL, Gazi Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Merve ÖKSÜZ ZEREY, Gazi Üniversitesi
Arş. Gör. Hatice PASLI, Gazi Üniversitesi
Arş. Gör. Işıl KOÇ, Gazi Üniversitesi
Arş. Gör. Ömer ÇELİK, Gazi Üniversitesi

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)
eğitim alanlarında özgün araştırma makaleleri yayımlayan
hakemli bir dergidir. Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında olmak
üzere yılda üç kez yayınlanır. Tüm bilim insanlarının yazılarına
açıktır.

Dergimizde yayınlanan yazıların sorumlulukları yazarlarına
aittir.

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
06500 Teknikokullar/ANKARA TÜRKİYE

web: www.gefad.azi.edu.tr **e-posta:** gefad@gazi.edu.tr

Cover Design

Instructor Veysel ŞAYLI, Gazi University

Redactors

Assoc. Prof. Dr. Murat ASLAN, Gazi University
Asst. Prof. Dr Figen DEMİREL UZUN, Gazi University
Asst. Prof. Dr. Duygu YILMAZ ERGÜL, Gazi Üniv.
Res. Asst. Dr. Esra OYAR, Gazi University
Res. Asst. Dr. Mertcan ÜNAL, Gazi University
Res. Asst. Dr. Merve ÖKSÜZ ZEREY, Gazi University
Res. Asst. Hatice PASLI, Gazi University
Res. Asst. Işıl KOÇ, Gazi University
Res. Asst. Ömer ÇELİK, Gazi University

Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)
is a refereed academic journal publishing research papers in the
fields of education. The journal is published three times a year, in
April, August and December. It welcomes articles by scientists
from every institution and nation.

All responsibilities about articles are belong to the authors.

Gazi University, Faculty of Gazi Education
06500 Teknikokullar/Ankara TURKEY

web: www.gefad.gazi.edu.tr **e-mail:** gefad@gazi.edu.tr

Bu Sayıda Katkı Sağlayan Hakemlerimiz

- Prof. Dr. Abdullah DURAKOĞLU, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Aliye USLU ÜSTTEN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Arif ALTUN, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Arzu YÜKSELEN, İstanbul Medipol Üniversitesi
Prof. Dr. Atila YILDIRIM, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Aytekin ALBUZ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Aytekin DEMİRCİOĞLU, Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Baykal BİÇER, Dumlupınar Üniversitesi
Prof. Dr. Bayram BAŞ, Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Beyhan ZABUN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Cem GERÇEK, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Deniz MELANLIOĞLU, İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Ergün RECEPOĞLU, Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Ferudun SEZGİN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Funda SAVAŞCI AÇIKALIN, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Prof. Dr. Gülay EKİCİ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Gürcü ERDAMAR, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ, Gaziantep Üniversitesi
Prof. Dr. Mutluhan TAŞ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Müdriye BIÇAKÇI, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Münevver CAN YAŞAR, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Prof. Dr. Naim UZUN, Aksaray Üniversitesi
Prof. Dr. Nusret KAVAK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Özlem KÖRÜKÇÜ, Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Semra GÜVEN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Serap BUYURGAN, Başkent Üniversitesi
Prof. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR, Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Tolga AKALIN, Giresun Üniversitesi
Prof. Dr. Türker KURT, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ajda Aylin CAN, Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Ali Ertuğrul KÜPELİ, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Alpaslan GÖZLER, Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Asım TOPAKLI, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşegül ASLAN, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Banu ÖZDEMİR, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Doç. Dr. Burçak YILMAZ YAKIŞIK, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Cezmi ÜNAL, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Doç. Dr. Cihat Burak KORKMAZ, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Doç. Dr. Ekmel ÇETİN, Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Ekrem Ziya DUMAN, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Elçin AYZAZ- Dicle Üniversitesi

Doç. Dr. Emre SÖNMEZ, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih ŞAHİN, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Fulya BARİS PEKMEZCİ, Bozok Üniversitesi
Doç. Dr. Gülnur AYDIN, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Hale ILGAZ, Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Kerim LAÇINBAY, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Kürşat ARSLAN, İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Mahmut POLATCAN, Karabük Üniversitesi
Doç. Dr. Müzeyyen Nazlı GÜNGÖR, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Nazmiye TOPÇU TECELLİ- Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer Bilgehan SONSEL, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Özden DEMİRKAN, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Seda OKUMUŞ, Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Serhat ARSLAN, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Serhat ARSLAN, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Ümit DURUK, Adıyaman Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Abdullah SAYKILI, Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Bekir GÜLER, Bartın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Burak SAĞIRKAYA, Şırnak Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ebru KORKMAZ, Fırat Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Emel ÇİLİNGİR ALTINER, Çukurova Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ÇEPNİ, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Neşe UYGUN, Gaziantep Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Osman ÇİL, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Rabia DİRİCAN, Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Serdal DENİZ, Kayseri Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yakup YILDIRIM, Akdeniz Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yasemin ABALI ÖZTÜRK, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Akça Okan YÜKSEL, Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Fatıma Münevver SAATÇIOĞLU, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Dr. Betül YILMAZ ATMAN, Gazi Üniversitesi
Dr. Haydar KARAMAN, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. İsmail GÜRLER, Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Sinan BÜLBÜL, Trabzon Üniversitesi
Dr. Tuçe ÖZTÜRK KARATAŞ, Mersin Üniversitesi

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)
Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)

ARALIK/DECEMBER 2023 • CİLT/VOLUME: 43 • SAYI / NUMBER: 3

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

- Eleştirel Okuma Temelli Sosyobilimsel Etkinlik Uygulamalarının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığına, Eleştirel Düşünme Eğilimine ve Eleştirel Okuma Öz-Yeterlik Algılarına Etkisi
The Effects of Critical Reading-Based Socioscientific Activity Practices on Science Teacher Candidates' Information Literacy, Critical Thinking Disposition and Critical Reading Self-Efficacy Perceptions
Emine KAHRAMAN, Özlem KORAY & Orçun BOZKURT1387-1424
- Öğretmen Adayları Perspektifinden Biyoloji Öğretiminde Eğitsel Videolar
Educational Videos in Biology Teaching from the Perspective of Prospective Teachers
Sena Seçil Akpınarlı & Pınar Köseoğlu.....1425-1450
- An Examination of the Studies Between 2013-2022 on the Use of Virtual Laboratories in Science Education
Sanal Laboratuvarların Fen Eğitiminde Kullanımıyla İlgili 2013-2022 Yılları Arasındaki Çalışmaların İncelenmesi
Okan DORUK & Rabia SARIKAYA.....1451-1485
- Ortaokul Fen Bilimleri Ders Kitaplarında Yer Alan Görsellerin Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Analiz Edilmesi
Analysis Of The Visuals In The Secondary School Science Books On The Gender Context
Emre ÖZDEMİR.....1487-1520
5. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabında Bilimin Doğası: Bütünsel Bir Yaklaşımaya Dayalı İçerik Analizi
Nature of Science in the 5th Grade Science Textbook: Content Analysis Based on a Holistic Approach
Beyza OKAN & Ebru KAYA1521-1560
- Ders Kitaplarının Bilimsel İçerik Bakımından İncelenmesi: 5. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı Örneği
The Investigation of Textbooks as Regards to Scientific Concept: 5th Grade Science Textbook
Mehmet YILMAZ, Ertunç GÜNDÜZ, Osman ÇİMEN, Ferhat KARAKAYA & Merve ADIGÜZEL ULUTAŞ1561-1585

Gerçekçi Matematik Eğitimi'nin İlkokulda Problem Çözme Kurma Başarısına ve Öz Yeterliliğe Etkisi The Effect of Realistic Mathematics Education on Problem Solving and Posing Success and Self-Efficacy in Primary School Ali SANCU & Nihan ŞAHİNKAYA.....	1587-1621
A Study on Determining Students' Mathematical Attitude Profiles by Latent Profile Analysis Örtük Profil Analizi ile Öğrencilerin Matematik Tutum Profillerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma Fatma Münevver SAATÇİOĞLU.....	1623-1643
Çoklu Puanlanan Çok Boyutlu Madde Tepki Kuramında Kayıp Veri Yöntemlerinin İncelenmesi Investigation of Missing Data Methods in Polytomous Multidimensional Item Response Theory Mehmet Ali İŞİKOĞLU & Burcu ATAR	1645-1662
Çevrim içi Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşiminde Yaşanan Sosyal Kaygıda Öz Düzenleme, Bilgisayar/İnternet ve İletişim Öz Yeterliğinin Rolü The Role of Self-Regulation, Computer/Internet and Communication Self-efficacy in Social Anxiety Experienced in Online Student-Instructor Interaction Yunus Emre ÜNGÖR & Mehmet KARA.....	1663-1686
COVID-19 Salgını Sürecinde EBA Platformu Üzerinden Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitimlere İlişkin İlkokul Öğretmenlerinin Görüşleri Primary School Teachers' Opinions on Distance Education via EBA Platform During the COVID-19 Epidemic Ü. Yasemin AYDIN & Bilal ATASOY	1687-1714
Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Sosyobilimsel Konuların Öğretimine İlişkin Duyuşsal Eğilimleri Affective Tendency of Preschool Teachers and Candidates on Teaching Socioscientific Issues Eda ÜNAL & Ali Yiğit KUTLUCA.....	1715-1751
Mullen Erken Öğrenme Ölçeği'nin 13-44 Aylık Bebekler/Çocuklar İçin Uyarlama Çalışması Adaptation Study of the Mullen Early Learning Scale for 13-44 Months Babies/Children Asuman BİLBAY & Aysel KÖKSAL AKYOL.....	1753-1783

Eleştirel Düşünme Kazanmada Felsefe Dersinin Önemi The Importance of Philosophy Course in Earning Critical Thinking Gamze ASLAN.....	1785-1803
Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımları ile Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Konularının Matematik Dersi Kazanımları Açısından İncelenmesi A Review on Social Studies Lesson Outcomes and Coursebook Regarding the Maths Lesson İlker KARAMAN, Bayram TAY & Murat BAŞ.....	1805-1836
Family, Women and Religion in the Teaching of Ideological Sociology: A Content Analysis of Necmettin Sadak's Book "Toplumbilim"* İdeolojik Sosyoloji Öğretiminde Aile, Kadın ve Din: Necmettin Sadak'ın Toplumbilim Kitabı Üzerine Bir İçerik Analizi Kadir SAİN & Beyhan ZABUN.....	1837-1864
Hayat Boyu Öğrenme Çalışmalarına Bibliyometrik Bir Bakış: Dünyadaki ve Türkiye'deki Durum A Bibliometric Overview of Lifelong Learning Studies: The Situation in the World and in Turkey Onur ERDOĞAN & Zeki ÖĞDEM.....	1865-1892
Öğretim Liderliği ile Öğretmen Öz Yeterliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Öğretmen Yansıtma Davranışının Aracılık Rolü Investigating the Link Between Instructional Leadership and Teacher Self-Efficacy: The Mediation Role of Teacher Reflection Ebru KÖSTEKCİ & Ali Çağatay KILINÇ.....	1893-1929
Eğitim Programını Geriye Doğru Tasarlamak: Anlamaya Dayalı ve Öğrenme Çıktısı Odaklı Tasarım Planning Curriculum with Backward Design: Understanding by Design and Learning Outcome-Based Design Oktay AKBAŞ.....	1931-1962
Türkiye'de Yayımlanan Eleştirel Pedagoji Araştırmaları Üzerine Bir Bibliyografik Çözümleme * A Bibliographic Analysis of Critical Pedagogical Studies Published in Turkey Ayhan Ural & Hilal Çalmaşur.....	1963-1994

- Okul Yöneticilerinin Örgütsel Adanmışlıklarını Etkileyen Faktörler Üzerine Nitel Bir Çalışma
A Qualitative Study on Factors Affecting School Principals' Organizational Commitment
Ender KAZAK & Ömer BAĞRIYANIK.....1995-2029
- Öğretmenlerin İşle Bütünleşmesi, Okul İklimi ve Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi
Investigation of the Relationship among Teachers' Work Engagement, School Climate, and Teacher Leadership
Batuhan İNANIR & Hasan KAVGACI.....2031-2061
- The Legacy of Anatolian Teacher High School: An Evaluation of the Quality and Importance of Teacher Training in Turkey from the Perspective of Graduates*
Anadolu Öğretmen Lisesi Mirası: Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Kalitesinin ve Öneminin Mezun Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi
Hülya PEHLİVAN & Gamze MERCAN.....2063-2100
- Empati Kurarak Dinleme Stratejisinin Olay Ağırlıklı Metinlerin Anlaşılabilirliğine ve Sözcüklerin Hatırlanmasına Etkisinin Değerlendirilmesi
Evaluation of the Effect of the Empathic Listening Strategy on the Intelligibility of Story Texts and Recall of Words
Mehmet FİDAN2101-2127
- 2000-2022 Yılları Arasında Kullanılan Türkçe Ders Kitaplarında Metin Seçimleri
Text Selections in Turkish Textbooks Used Between 2000-2022
Keziban TEKŞAN, Enes ÇİNPOLAT & Yunus Emre UYAR.....2129-2178
- Molinsky ve Bliss'in Kategorisine göre Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İletişimsel Kelime Etkinlikleri
Communicative Activities in Vocabulary Teaching in Teaching Turkish as a Foreign Language according to Category of Molinsky and Bliss
Nazife Burcu TAKIL & Burtay Hatice İNCE.....2179-2204
- Yansıtıcı Öğretim ve İşbirliği: Türkiye'deki İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Öğrenmesinin Önündeki Engeller
Reflection and Collaboration: Barriers to Turkish ELT Teachers' Professional Learning
Zeynep BÜTÜN İKWUEGBU & Richard HARRIS.....2205-2236

- Exploring English Self-Efficacy Beliefs of University Students based on EFL Students' and Their Instructors' Opinions
Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Özyeterlik İnançlarının Öğrenci ve Öğretim Elemanı Görüşlerine Göre İncelenmesi
Osman ÖZDEMİR & Burcu KARAFİL.....2237-2271
- Anadolu Uygarlıklarına Ait Figüratif Betimlemelerin Resim Ana Sanat Atölye Öğrencilerinin Çalışmalarına Yansıması
The Reflection of Figurative Depictions of Anatolian Civilizations on the Works of Painting Main Art Workshop Students
Tuba Şevgin & Meliha Yılmaz.....2273-2307
- Deneysel Sanat Eğitiminin Öncüsü Olarak Black Mountain Koleji
Black Mountain College as a Pioneer of Experimental Art Education
Ali Ertuğrul KÜPELİ & Muhammet Mustafa ÜNLÜ2309-2327
- Ortaokul Düzeyinde Kullanılan Müzik Ders Kitapları ve İçerik Yönünden İncelenmesi: (Türkiye, İngiltere ve İtalya Örneği)
Music Textbooks Used at Secondary School Level and Their Analysis in Terms of Content (Example of Turkey, England and Italy)
Şevval ÇELİK, Nilay ÖZAYDIN & Nurtuğ BARIŞERİ AHMETHAN 2329-2368
- Özel Eğitim ve Müzik Eğitimi Öğretim Elemanlarının Müzik ve Oyun Dersine İlişkin Görüşleri
The Views of Special Education and Music Education Instructors Regarding to Course of Music and Games
Aydın ERDEM & Sadık ÖZÇELİK2369-2405
- Kapsayıcı Eğitim Alanında Yapılan Araştırmalara Yönelik Bir İnceleme
A Review of Research on Inclusive Education
Tevfik PALAZ, Gökçe KILIÇOĞLU, Tuğba KILCAN & Sadettin ERBAŞ...2407-2443

Eleştirel Okuma Temelli Sosyobilimsel Etkinlik Uygulamalarının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığına, Eleştirel Düşünme Eğilimine ve Eleştirel Okuma Öz-Yeterlik Algılarına Etkisi *

The Effects of Critical Reading-Based Socioscientific Activity Practices on Science Teacher Candidates' Information Literacy, Critical Thinking Disposition and Critical Reading Self-Efficacy Perceptions

Emine KAHRAMAN¹, Özlem KORAY², Orçun BOZKURT³

¹Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı. e-posta: eminekahraman07@gmail.com

²Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı. e-posta: ocankoray@gmail.com

³Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitim Ana Bilim Dalı. e-posta: orcunbozkurt@gmail.com

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 18.03.2023

Yayına Kabul Tarihi: 20.11.2023

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, eleştirel okuma temelli sosyobilimsel etkinliklerle yapılan uygulamaların fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığına, eleştirel düşünme eğilimine ve eleştirel okuma öz-yeterlik algılarına etkisini incelemektir. Araştırmada tek grup ön test – son test deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Batı Karadeniz Bölgesi'nde öğrenim gören fen bilgisi öğretmen adayları, örneklemini ise Batı Karadeniz Bölgesi'nde bulunan bir üniversitenin dördüncü sınıf 26 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmanın uygulama süreci "Özel Öğretim Yöntemleri II" dersi kapsamında haftada üç ders saati olmak üzere toplam altı haftada gerçekleştirilmiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı "Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği", eleştirel düşünme eğilimleri "Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" ve

***Alıntılama:** Kahraman, E., Koray, Ö. ve Bozkurt, O. (2023). Eleştirel okuma temelli sosyobilimsel etkinlik uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığına, eleştirel düşünme eğilimine ve eleştirel okuma öz-yeterlik algılarına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 1387-1424.

eleştirel okuma öz-yeterlik algıları “Eleştirel Okuma Öz-yeterlik Algı Ölçeği” kullanılarak ölçülmüştür. Çalışmanın verileri SPSS 21 kullanılarak bağımlı gruplar için t-testi ile analiz edilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre; eleştirel okuma temelli sosyobilimsel etkinliklerle yapılan uygulamaların, fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığını, eleştirel düşünme eğilimini ve eleştirel okuma öz-yeterlik algılarında anlamlı bir artış olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırma sonuçlarına göre, eleştirel okuma uygulamaları öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve eleştirel düşünme gibi üst düzey becerilerini geliştirebilmeleri için lisans derslerinde kullanılabilir. Farklı ders içerikleri için bilimsel metinleri içeren eleştirel okuma etkinlikleri geliştirilebilir.

Anahtar Sözcükler: Fen eğitimi, Eleştirel okuma, Bilgi okuryazarlığı, Eleştirel düşünme eğilimi, Eleştirel okuma öz-yeterlik algısı.

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the effects of practices with socioscientific activities based on critical reading on pre-service science teachers' information literacy, critical thinking disposition and critical reading self-efficacy perceptions. A single-group pretest-posttest experimental design was used in the study. The universe of the research consists of science teacher candidates studying in the Western Black Sea Region, and the sample is 26 fourth-year science teacher candidates from a university. The implementation process of the study was carried out over a total of six weeks, three hours per week, within the scope of the "Special Teaching Methods II" course. Information literacy of pre-service science teachers was measured using the "Information Literacy Scale", their critical thinking dispositions were measured using the "Critical Thinking Disposition Scale" and their critical reading self-efficacy perceptions were measured using the "Critical Reading Self-Efficacy Perception Scale". The data of the study were analyzed by t-test for dependent groups using SPSS 21. According to the results obtained from the study; It has been determined that the applications made with critical reading-based socioscientific activities have a significant increase in the information literacy, critical thinking disposition, and critical reading self-efficacy perceptions of the science teacher candidates.

Keywords: Science education, Critical reading, Information literacy, Critical thinking disposition, Critical reading self-efficacy perception.

GİRİŞ

Okuma, insanın entelektüel hayatında önemli bir konuma sahiptir. Özellikle iletişimde algılama, anlamlandırma, bilgi edinme ve edinilen bilginin iletişim süreçlerinde kullanılması okuma aracılığıyla gerçekleştirilir. Okumayla bireylerin sözcük dağarcıkları gelişerek, farklı kavramlarla düşünmeyi gerçekleştirebilirler. Katrancı ve Kuşdemir (2016)'e göre okuma birçok bileşeni aynı anda düşünerek, bir metinden anlam çıkarabilme yeteneği olarak tanımlanabilir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda

“öğrencilerin okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme ve sorgulama yapmalarının sağlanması” olarak açıklanmaktadır (MEB, 2019). Okumak sadece bireyin yeni bilgi edinmesini değil, aynı zamanda eleştirel bir bakış açısı kazanmasını, problemlere etkili çözümler üretmesini ve çevresindeki olayları anlamlandırabilmesine de olanak sağlar. Dolayısıyla okumanın en önemli amaçlarından biri, bireyde eleştirel bakış açısıyla eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesidir (Flynn, 1989).

Dil ve okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi ve etkili kullanımı fen eğitimi açısından da oldukça önemlidir (Osborne, 2002). Çünkü dil ve okuryazarlık, bilimsel açıklamalar yapmaktan, yenilikçi ürün oluşumuna kadar bu sürecin tüm bölümlerinde kullanılmaktadır. Postman ve Weingartner (1971)’a göre konuyu kavramanın yolu, öncelikle dilini anlamaktan geçer. Bireylerin bilim öğrenmeden önce bilim dilini öğrenmeleri gerekmektedir. Bilimin işlevselliği kullanılan terim ve kavramların zenginliği ile ilişkilidir ve genellikle tüm öğrenme ve öğretme eylemleri, sözlü ya da sözsüz dil ile yapılır (Wellington ve Osborne, 2001). Bilimde dilin etkin kullanımı, bilimsel okuryazarlık kavramıyla yakından ilişkilidir. Norris ve Philips (2003), bilimsel okuryazarlık kavramının bazı bileşenlerini; bilimsel bilgiyi belirleyebilmek için, bilimin uygulamalarını bilmek, bilimsel bilgiyi problem çözmede kullanabilmek, bilimin risk ve yararlarını kavrayabilmek ve bilim hakkında eleştirel düşünebilmek şeklinde ortaya koymuşlardır. Bilimsel okuryazarlık, bilimsel araştırmaların sonuçlarının, toplumsal eşitsizliklerin ve insan haklarının geliştirilmesinde önemli bir araçtır. Bilimsel bilginin etkili bir şekilde kullanılması, bilimin bireyler üzerinde nasıl etkileşime girdiğini anlamamıza yardımcı olabilir. Bu bağlamda sosyobilimsel konular, bilimin toplum içinde nasıl işlediğini ve kullanıldığını, toplumsal etkilerini ve toplumsal değişimlere nasıl katkı sağladığını anlamayı amaçlar.

Sosyobilimsel konular toplumsal normlarda değişik bakış açılarıyla ele alınan, tartışmaya açık ve konu itibari ile kolayca karar verilemeyen konulardır. Etik yönler ve bilimsel bilgi, kullanılan yöntem ve teknolojik ilişkileri açısından konu kompleks hale gelmekte ve hali hazırda toplumlar tarafından tartışılmaktadır (Sadler, 2004; Sadler ve

Donnelly, 2006). Sosyobilimsel konuların öğrenme ortamlarında kullanılması, öğrencilerin aktif öğrenmesini sağlayabilir. Bununla birlikte sosyobilimsel aktiviteler, öğrencilerin tartışma becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Osborne, 2004). Ayrıca bu konuların sınıf ortamında tartışılması, öğrencileri derse motive etmekte ve konulara olan ilginin derinleşmesine neden olmaktadır (Albe, 2008). Sosyobilimsel konularda öğretim ile fen eğitimi arasında bir bağlantı kurulduğunda ise; öğrencilerin bilimin doğasını anlamada, ihtiyaçlarına göre üst düzey düşünme, bir bilim adamı gibi düşünme, tartışma becerileri, sorgulamaya dayalı öğrenme gibi faaliyetler de etkili olmaktadır (Nuangchalerm, 2010). Bireylerin sosyobilimsel konularda doğru kararlar vermelerinde, sorumlu davranmalarını gerektiren günlük yaşamla ilgili bilgi ve beceriler edinmelerinde ve kanıta dayalı bilimsel yöntemleri yaratıcı şekilde kullanmak durumunda kaldıklarında, bilimsel okuryazarlık becerileri gelişebileceği söylenebilir. Bu noktada bilimsel okuryazarlık becerilerini geliştirebilmek adına yapılabilecek en önemli çalışmalardan biri de; eleştirel okuma uygulamalarının kullanılmasıdır.

Sosyobilimsel konular ile eleştirel okuma arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Çünkü eleştirel okuma, toplumsal bağlamda bilimsel metinleri anlamak ve yorumlamak için gereken analitik becerileri geliştirmeyi teşvik eder. Eleştirel okumada dikkatin odaklanması ile yapılan ayrıntılı bir okuma yeterli değildir (Yu, 2015). Özellikle okuma becerisinin üst düzeylere taşınmasını sağlar. Eleştirel okuma, bireyin metin ile ilgili çıkarım yapmasını, varsa metindeki doğruları ve yanlışları analiz etmesini sağlar (Aşılıoğlu, 2008). Eleştirel okuma, bireyin metne karşı tutumu, düşüncesi veya duygusal ve entelektüel davranışdır (Literacy Gains, 2009). Eleştirel okumayla okuyucu metinle aktif bir şekilde etkileşim kurar (Sutherland ve Incera, 2021). Ayrıca okuyucu hem yazar ile hem de metin içerisinden çıkardığı sonuçları tartışarak yeni anlamlar üretir. Böylece eleştirel okuma okuyucunun üst düzey düşünme becerilerini kullanmasını gerektirir (Hermida, 2009; Sutherland & Incera, 2021). Bununla birlikte okuyucuya çelişkili sorularla sorgulama yaparak eleştirel bir bakış açısı ve özeleştiri sağlar (Altunsöz, 2016; Aşılıoğlu, 2008). Maker ve Lenier (1996)'e göre yazarın bakış

açısının anlaşılması, metnin ana fikrinin belirlenmesi, metinde verilmek istenen düşüncelerin ayrıntılarının değerlendirilmesi eleştirel okumanın ana unsurlarıdır.

Literatürde eleştirel okumanın öğrenciler üstünde etkili olduğunu araştıran çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Akın, Koray ve Tavukçu, 2014; Camp ve Camp, 2013; Gyuris ve Castell, 2013; Jarman ve diğerleri, 2012; Özensoy, 2021). Bunlardan biri McClune ve Jarman (2010)'ın bilimsel haber metinlerini araştırarak bazı çıkarımlara ulaşımlardır. Özellikle medyanın toplumu bilinçlendirmeden ziyade, daha çok ekonomik kaygılardan dolayı eğlendirici ve ikna edici içeriklerden oluştuğunu ifade etmişlerdir. Dolayısıyla böyle içeriklerin eleştirel bir bakış açısıyla okunması gerekmektedir. Krug (2010) çalışmasında, öğrencilerin, eleştirel okuryazarlığı kullanıp metni sorgulayarak ve sosyal adalet ve adaletsizlik kavramlarını eleştirerek eylemlerde bulduklarını ve böylece öğrencilerin eleştirel okuma uygulamalarını öğrendiklerini belirtmiştir. Koray ve Çetinkılıç (2020) ise çalışmalarında, bilimsel metinlerle eleştirel okuma uygulamaları gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın sonucunda yedinci sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin ve akademik başarılarının arttığı görülmüştür. Yine, Ünal (2006) çalışmasında, beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin, okuma tutumlarıyla yüksek, okuduğunu anlama becerileriyle orta düzeyde bir ilişkiye sahip olduğunu belirlemiştir. Aşılıoğlu (2008) eleştirel okumanın bilişsel öğrenmeyle ilişkili olduğunu vurgulamış, üniversite öğrencilerinin öğrenmeyi "hatırlama" düzeyindeki davranışlarla sınırlı olarak gerçekleştirdiklerini, daha çok ezber yaptıklarını ve eleştirel bir okuma yapmadıklarını belirlemiştir. Kien ve Huan (2017) İngilizce eğitimi sürecinde öğretmenlerin sahip oldukları eleştirel okuma stratejilerini araştırmışlardır. Araştırmada öğretmenlerin, metinlerin anlaşılmasında eleştirel okuma stratejilerini kullandıkları ve bu süreçte önemli olduğunu düşündükleri ortaya konmuştur. Karabay (2015) tarafından yapılan bir diğer çalışmada da, eleştirel okuma uygulamalarının öğretmen adaylarının medya-okuryazarlık düzeylerini ve üst bilişsel okuma stratejilerini geliştirdiği belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, eleştirel okuma temelli sosyobilimsel etkinliklerle yapılan uygulamaların fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığına, eleştirel düşünme eğilimine ve eleştirel okuma öz yeterlik algılarına etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma sorusu “Eleştirel okuma temelli sosyobilimsel etkinliklerle yapılan uygulamaların fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığına, eleştirel düşünme eğilimine ve eleştirel okuma öz yeterlik algılarına etkisi nasıldır?” şeklindedir. Araştırma sorusu bağlamında araştırmanın alt problemleri şu şekilde ifade edilebilir:

1. Eleştirel okuma temelli sosyobilimsel etkinliklerle yapılan uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Eleştirel okuma temelli sosyobilimsel etkinliklerle yapılan uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Eleştirel okuma temelli sosyobilimsel etkinliklerle yapılan uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algıları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Literatürde eleştirel okuma ile ilgili çok sayıda araştırma bulunmasına rağmen, bireylere eleştirel okuma becerilerini kazandırabilmek için, farklı disiplin ve konu alanları için özelleştirilmiş eğitim programlarına ya da disiplinler arası hazırlanmış uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Fen bilimleri dersleri özelinde bilimsel metinlerin anlaşılmasında eleştirel okuma becerilerinin kullanılması, bilimsel okuryazarlığın geliştirilebilmesi adına da önemlidir. Bilimsel okuryazarlık kavramı, en basit anlamıyla bilimsel metinlerin doğru şekilde okunup yazılabilmesi olarak ifade edilebilir. Aynı zamanda bu kavram, bilimsel metinlerin ne tür bilgiler içerdiğini ve bu bilgilerin doğru olup olmadığı hakkında fikir sahibi olmayı işaret etmektedir (Fang, 2005). Yine bilimsel okuryazarlığın temel bileşenleri arasında bilim dilini bilmek ve anlamak yer almaktadır (Wellington ve Osborne, 2001). Önemli bilimsel gelişmelerin toplum tarafından doğru

anlaşıp yorumlanması bilim dilini bilmek yani iyi bir okuyazar olmakla eşdeğerdir. Eleştirel okuma temelli uygulamalar, eleştirel düşünmenin yanı sıra problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi adına da önemlidir. Çünkü analiz, akıl yürütme, sorgulama gibi becerilerin gelişmesini hedefleyen bu uygulamalarla öğrenciler, diğer üst düzey beceriler için hazırlanabilir. Daha çok dil eğitimi üzerine kullanılan eleştirel okuma becerilerinin, farklı bir disiplin olan fen alanında kullanılmasını konu edinen bu araştırmanın alan literatürüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Disiplinler arası bir anlayışla eleştirel okuma üzerine daha fazla deneysel araştırmanın yapılması ve elde edilen sonuçların yorumlanması, bu tür uygulamaların kalitesinin artmasını ve yaygınlaşmasını sağlayabilir. Ayrıca bu çalışma, bilimsel metinlerin anlaşılmasında eleştirel okumanın kullanılmasının, öğretmen adaylarının bazı yönlerden gelişimsel süreçlerini belirlemek için tasarlanmıştır. Öğretmen adayları ile yapılan bu tür çalışmaların öğretmen eğitimi kalite standartlarının artırılması adına da önemi büyüktür.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada tek grup ön test – son test deneysel desen kullanılmıştır. Tek grup ön test – son test deneysel desende müdahale öncesi bağımlı değişken değeri ölçülür ve müdahale sonrasında gözlenen değişiklik bağımlı değişkene atfedilir (Akbaş, 2019). Araştırmacılar deneysel desenlerde zaman veya işgücü açısından kolaylık sağlanması için mevcut grup/grupları kullanabilir (Büyüköztürk, 2013). Tek grup ön test - son test deseni, müdahalenin etkisini değerlendirmek için bir kontrol grubuna sahip olma imkanı olmadığından kullanılabilir. Bu bağlamda, çalışmanın yapıldığı üniversitede kontrol grubu için yeterli öğretmen adayı bulunmadığı için bu desen kullanılmıştır. Bu desende kontrol grubu olmaması nedeniyle içsel tehditlerin etkisini azaltmak için mümkün olduğunca çok değişken incelenmiş ve bu değişkenler güvenilir ve geçerli ölçüm araçlarıyla ölçülmüştür. Bu çalışma kapsamında da araştırmacıların kolaylıkla ulaşabilmesi için var olan bir grup (fen bilgisi öğretmenliği dördüncü sınıf öğretmen

adayları) örneklem olarak seçilmiştir. Bu çalışmada etkisi incelenen bağımsız değişken eleştirel okuma uygulamaları olarak belirlenmiştir. Araştırma desenine ait simgesel görünüm Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Deseni Simgesel Görünüm

Grup	Ölçme I	DeneySEL İşlem	Ölçme II
G	BOÖ ₁	Eleştirel okuma uygulamaları	BOÖ ₂
	EDEÖ ₁		EDEÖ ₂
	EOÖAÖ ₁		EOÖAÖ ₂

BOÖ: Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği

EDEÖ: Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

EOÖAÖ: Eleştirel Okuma Öz-yeterlik Algı Ölçeği

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Batı Karadeniz Bölgesi’nde fen bilgisi öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise Batı Karadeniz Bölgesi’nde bulunan bir üniversitenin dördüncü sınıf fen bilgisi öğretmenliğinde öğrenim görmekte olan 26 öğretmen adayının tamamı katılmıştır. Araştırmada gruba ulaşılmasının kolaylığından ve zaman dikkate alınarak uygun örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem çalışma grubuna ulaşılmasının kolaylığı, zaman ve maliyet hususlarında zorluk yaşanmaması nedeniyle tercih edilir (Yıldırım, 2019). Ayrıca bu kapsamda araştırmacı, hali hazırda var olan öğeler içerisinde örneklem belirler ve bu nedenle bu örneklem şans eseri, tesadüfi, kazara örneklem olarak da ifade edilmektedir (Singleton ve Straits, 2005). Araştırmada tercih yanlılığını önlemek için araştırmacı araştırma ortamını dikkatli bir şekilde düzenleyerek nötr ve tarafsız olmasını sağlamış, araştırma sürecinde tarafsızlığı ve objektifliğini korumuştur. Örneklemi beşi kadın, 21 erkek öğretmen adayı oluşturmaktadır. Grupta sekiz adayın bir hafta önce, dokuz adayın bir ay önce, altı adayın üç ay önce ve üç adayın da üç aydan daha önce kitap okudukları belirlenmiştir. 18 öğretmen adayı kitap almak için

kısmen bütçe ayırmakta, dört aday kitap için bütçeyi düzenli ayırmakta ve dört aday kitap için bütçe ayırmamaktadır. Araştırma, “Özel Öğretim Yöntemleri II” dersi kapsamında çevrimiçi şeklinde yapılmış olup, adayların gönüllülüğü dikkate alınarak uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Eleştirel okumaya yönelik etkinlikler öğretmen adaylarına ilk kez uygulanmış ve bu etkinlikler dışında herhangi bir ek bir uygulama yapılmamıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada eleştirel okuma uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarına etkisi bilgi okuryazarlığı (BOÖ), eleştirel düşünme eğilimleri (EDE) ve eleştirel okuma öz-yeterlik algıları (EOÖAÖ) ölçekleri ile belirlenmiştir. Çalışma kapsamında kullanılan ölçekler üniversite öğrencileri için geliştirilmiş olup, uygulama için ölçek yazarlarından kullanım izinleri alınmıştır.

Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği: Araştırmada öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeyindeki değişimi tespit etmek için Adıgüzel (2011) tarafından geliştirilen BOÖ kullanılmıştır. 230 pedagojik formasyon öğrencisiyle geliştirilen ölçek; Likert tipinde geliştirilen ölçek 29 madden oluşmakta ve Cronbach Alpha iç güvenilirlik katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Ölçekte Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) değeri .85 olarak bulunmuş olup, faktör yükleri .46 ile .79 arasında değişmektedir. Ölçek; “bilgi ihtiyacını tanımlama (8 madde)”, “bilgiye erişme (11 madde)”, “bilgiyi kullanma (5 madde)” ve “bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler (5 madde)” olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach Alpha iç güvenilirlik katsayıları sırasıyla .79; .86; .85 ve .83 olarak belirlenmiştir. BOÖ’nün bu çalışma kapsamında 26 öğretmen adayıyla gerçekleştirilen Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .89 olup, alt boyutlar ait Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı sırayla .78; .81; .88 ve .95 olarak hesaplanmıştır.

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği: Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerindeki değişimi tespit etmek için Semerci (2016) tarafından geliştirilen EDEÖ kullanılmıştır. 1081 öğretmen ve öğretmen adayıyla geliştirilen ölçek Likert tipinde 49

maddeden oluşmakta ve Cronbach Alpha katsayısı .96'dır. EDEÖ'nün KMO değeri .97 olup, faktör yükleri .33 ve .71 arasında değişmektedir. Ölçek; "üstbilgi (14 madde)", "esneklik (11 madde)", "sistematiçlik (13 madde)", "azim-sabır (8 madde)" ve "açık fikirlilik (3 madde)" olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach Alpha iç güvenirlilik katsayıları sırasıyla .89; .89; .90; .83 ve .67 belirlenmiştir. EDEÖ'nün bu çalışma kapsamında 26 öğretmen adayıyla gerçekleştirilen Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .92 olup, alt boyutlar ait Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı sırayla .79; .78; .68; .73 ve .60 olarak hesaplanmıştır.

Eleştirel Okuma Öz-yeterlik Algı Ölçeği: Öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarındaki değişimi tespit etmek için Karabay (2013) tarafından geliştirilen EOÖAÖ kullanılmıştır. 650 öğretmen adayıyla geliştirilen Likert tipindeki ölçek 41 maddeden oluşmakta ve Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .91'dir. EOÖAÖ'nün KMO değeri .91 olup, faktörleri .45 ile .78 arasında değişmektedir. Ölçek; "değerlendirme (27 madde)", "araştırma-inceleme (9 madde)" ve "görsel (5 madde)" olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .69; .78 ve .91 olarak belirlenmiştir. EOÖAÖ'nün bu çalışma kapsamında 26 öğretmen adayıyla gerçekleştirilen Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .88 olup, alt boyutlar ait Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı sırayla .77; .71 ve .53 olarak hesaplanmıştır.

Uygulama Süreci ve Verilerin Toplanması

Uygulama süreci öncesinde araştırmacılar tarafından çalışma kapsamında uygulanacak eleştirel düşünme etkinlikleri geliştirilmiştir. Geliştirilen etkinlikler iki fen eğitimi alan uzmanı ve bir Türkçe eğitimi alan uzmanından görüş alınarak son formları oluşturulmuştur. Etkinliklerin oluşturulmasından sonra uygulama süreci için etik kurul izni alınmıştır.

Araştırmanın uygulaması "Özel Öğretim Yöntemleri II" dersi kapsamında haftada üç ders saati olmak üzere toplam altı haftada gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte adaylara çalışma hakkında bilgi verildikten sonra, çalışmadan istedikleri zaman ayrılacakları

ve çalışmaya katılımın gönüllülük esasına bağlı olduğu bildirilmiştir. Bu bağlamda araştırmaya katılmak istemeyen adaylarla, ders kapsamında geleneksel olarak gerçekleştirilen uygulamalar yapılacağı belirtilmiştir. Ancak, grubun tamamı tercihlerini eleştirel okuma uygulamalarından yana kullanmışlardır. Uygulama süreci ve eleştirel okuma etkinliklerinin içerik bilgisi Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Uygulama Süreci ve Eleştirel Okuma Etkinliklerinin İçerik Bilgisi

Hafta	Uygulama
1	BOÖ, EDEÖ ve EOÖAÖ ön testlerinin uygulanması. Öğretmen adaylarına uygulama sürecine ait bilgilendirmelerin yapılması.
2	1.Etkinlik: “Denizlerdeki Plastiğin Kurbanı: 'Lulu’” uygulaması.
3	2.Etkinlik: “Tarihin Sıfır Noktası” uygulaması.
4	3.Etkinlik: “İncir, Zeytin ve Üzümde Tehdit!” uygulaması.
5	4.Etkinlik: “Oksijen Üreten Çadır” uygulaması.
6	BOÖ, EDEÖ ve EOÖAÖ son testlerinin uygulanması

Tablo 2’deki eleştirel okuma etkinliklerinin uygulama süreci ve testlerin uygulanması çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Adaylarla uygulaması yapılan eleştirel okuma temelli sosyobilimsel etkinliklerin her biri beş bölümden oluşmakta ve kısaltılmış bir örneği EK bölümünde verilmiştir. Etkinliklerin içeriğine ait açıklamalar ve uygulama süreci şöyledir:

Bölüm 1: Bu bölümde etkinlik ile ilgili metnin başlığı verilir. Öğretmen adaylarından başlıklara yönelik tahminlerde bulunmaları beklenir.

Bölüm 2: Bu bölümde etkinlik metniyle ilgili çeşitli görseller verilir. Öğretmen adaylarından görseller ve metin başlığı arasında bağlantı kurmaları beklenir.

Bölüm 3: Bu bölümde metnin konusunun ve okunma amacı adaylar tarafından sorgulanır. Öğretmen adaylarına metnin konusuna yönelik sahip oldukları bilgi birikimi ve metin yazarına yönelik sorular sorulur.

Bölüm 4: Bu bölümde adaylara metindeki konu ile ilgili sorular sorulur, örnekler tartışılır. Ayrıca bu bölümde okunan metinden çıkarılan sonuçlar ve ana düşünceler tartışma ortamında öğretmen adaylarıyla değerlendirir.

Bölüm 5: Bu bölümde adaylar metni değerlendirirler, metindeki eksik veya hatalı bölümleri belirlemeleri ve buna yönelik çözüm üretmeleri beklenir. Metnin türü ve yazarı ile ilgili bir sonuca varmaları beklenir.

Araştırmada veriler eleştirel okuma uygulamalarından önce ve uygulandıktan sonra bilgi okuryazarlığı (BOÖ), eleştirel düşünme eğilimleri (EDE) ve eleştirel okuma öz-yeterlik algıları (EOÖAÖ) ölçekleri fen bilgisi öğretmen adayları tarafından doldurulmuştur. Bu süreçte adayların samimi cevaplar vereceği ortamlar oluşturulmuş ve ölçeğin uygulanması için 30 dakikalık süreler verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın veri toplama araçları olan BOÖ, EDEÖ ve EOÖAÖ'den toplanan veriler SPSS 21 ile analiz edilmiştir. Grubun veri toplama araçlarından aldıkları puanlar parametrik testler kullanılarak analiz edilmiştir. Parametrik testlerin kullanılması için verilerin aralık veya oran ölçeğinde olması, grup varyansların homojenliğinin sağlanması ve verilerin normal dağılması gerekmektedir (Pallant, 2016). Parametrik analizlerde evrene yönelik olarak varsayımların karşılanabildiği istatistiksel analizler yer alır. Parametrik testler nonparametrik testlere göre daha güçlü ve daha esnek yapıdadır (Karagöz, 2010). Veri toplama araçları olarak eşit aralıklı ölçekler kullanılmıştır. Bu analizlerin yapılması için öncelikle veri toplama araçlarından elde edilen verilerin ölçümler sonucunda grup açısından normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaç için, Shapiro-Wilk normallik testi (birey sayısı 50'nin altında) ile betimsel istatistik değerleri olan aritmetik ortalama, mod, ortanca, çarpıklık ve basıklık değerleri göz önünde bulundurulmuştur (Büyüköztürk, 2013; Mayers, 2013; Pallant, 2016). Veri gruplarının normal dağılım göstermesi için merkezi eğilim ölçülerinin (aritmetik ortalama, mod ve ortanca) birbirine yakın veya eşit olması istenmektedir (Büyüköztürk, 2013; George ve Mallery, 2010). Çarpıklık ve basıklık

değerleri de normal dağılımın belirlenmesinde incelenen faktörlerden birisidir. Bu çalışmada çarpıklık ve basıklık değerlerinin, +1.50 – 1.50 aralığında olması kabul edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Normallik analizinden sonra araştırma grubunda bilgi okuryazarlığı, eleştirel düşünme eğilimi ve eleştirel okuma öz-yeterlik algısı değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla bağımlı gruplar için t-testi analizi yapılmıştır. Böylelikle araştırma bulgularına ulaşılmış ve ilgili yorumlamalar anlamlılık düzeyi .05 kabul edilerek gerçekleştirilmiştir. Ayrıca grubun ön test – son test verileri arasındaki farkın büyüklüğünü gösteren istatistiksel bir değer olan etki büyüklüğü (η^2) hesaplanmıştır (Cohen, 1988). Etki büyüklüğü .01; .06 ve .14 olarak sırasıyla küçük, orta ve büyük olarak tanımlanmıştır (Büyüköztürk, 2013).

Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliği

Örnekleme yer alan öğretmen adaylarından hiçbiri önceden eleştirel okuma uygulamalarına katılmamışlardır. Ayrıca uygulama öncesinde, çalışmanın bağımlı değişkenleri ve uygulama süreci ile ilgili önemli bir olay olmadığı için herhangi bir geçmiş etkisi çalışmayı etkilememiştir. Araştırma sürecinde herhangi bir denek kaybı yaşanmamıştır. Ölçme aracı uygulaması ile ilgili bir diğer husus, ön test etkisini önlemek için altı haftanın yeterli olduğunun kabul edilmiş olmasıdır. Ayrıca ölçme araçları uygulanırken adaylara ölçeklere yönelik bilgi verilmemiştir. Uygulamayı yapan araştırmacı eleştirel okuma etkinliklerini daha önce farklı bir grupta çalışmış olup, etkinliklerin uygulamasında deneyime sahiptir. Ayrıca araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için araştırmada kullanılan ölçeklerin iç tutarlılık katsayısı hesaplamaları yapılmıştır.

Araştırmanın Etik İzni

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

BULGULAR

Araştırmanın bulguları araştırmanın problemleri doğrultusunda aşağıda sunulmuştur.

Birinci Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın birinci problemini incelemek amacıyla, BOÖ'den elde edilen verilerin betimsel istatistik ve normallik testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. BOÖ ve Alt Boyutlarına Ait Ön Test ve Son Test Puanlarının Betimsel İstatistik ve Normallik Testi Sonuçları

BOÖ	n	\bar{x}	Mod	Mdn	SS	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk		
								W	df	p
BOÖ ön test	26	3.84	3.22	3.88	.31	-.57	-.19	.94	26	.13*
“Bilgi ihtiyacını tanımlama” ön test	26	3.84	3.50	3.87	.44	-.31	.38	.95	26	.24*
“Bilgiye erişme” ön test	26	3.95	4.00	4.00	.49	.26	-.88	.92	26	.06*
“Bilgiyi kullanma” ön test	26	4.01	4.00	4.00	.67	-.77	.42	.90	26	.02
“Bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler” ön test	26	3.55	3.40	3.40	.69	.02	-.23	.92	26	.05*
BOÖ son test	26	4.46	4.80	4.43	.27	-.21	-1.05	.93	26	.07*
“Bilgi ihtiyacını tanımlama” son test	26	4.49	4.38	4.37	.30	.29	-.74	.92	26	.06*
“Bilgiye erişme” son test	26	4.40	4.82	4.63	.44	-.65	-1.26	.83	26	.00
“Bilgiyi kullanma” son test	26	4.39	4.00	4.40	.41	-.14	-1.16	.93	26	.08*
“Bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenleme” son test	26	4.58	4.60	4.60	.29	-.40	-.37	.86	26	.00

* $p > .05$

Tablo 3'e göre BOÖ alt boyutlarının ön test ve son test puanları için bazı değişkenlerin Shapiro Wilk normallik testinde p değerlerinin .05'ten büyük olduğu görülmektedir. Razali ve Wah (2011) 30'un altında örnekleme sahip olan veriler için sadece Shapiro-Wilk testinin gücünün yetersiz olduğunu belirtmiştir. Böylelikle normallik varsayımları için betimsel istatistikler ile çarpıklık ve basıklık değerleri de incelenmiştir. Tablo 3 incelendiğinde, çalışma grubunun BOÖ genel toplam ve BOÖ'nün alt boyutları olan bilgi ihtiyacını tanımlama, bilgiye erişme, bilgiyi kullanma ve bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemelerin ön test ve son test puanlarından elde edilen verilere göre aritmetik ortalama mod ve ortanca değerlerinin birbirine yakın olduğu, çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1.50 ile -1.50 değerleri arasında olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre BOÖ genel toplam ve BOÖ'nün alt boyutları ön test ve son test puanlarına göre grup verilerinin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma kapsamında grubun BOÖ ve BOÖ'nün alt boyutları ön test- son test puanları arasındaki farklılığa ilişkin veriler bağımlı gruplar için t-testiyle değerlendirilmiş, elde edilen sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Grubun BOÖ ve BOÖ'nün Alt Boyutları Ön Test - Son Test Puanları Bağımlı Gruplar İçin t-testi Sonuçları

Değişken	Ölçüm	n	\bar{x}	SS	sd	t	p
BOÖ	Ön	26	3.84	.31	25	8.70	.00*
	Son	26	4.46	.27			
“Bilgi ihtiyacını tanımlama”	Ön	26	3.84	.44	25	7.16	.00*
	Son	26	4.49	.30			
“Bilgiye erişme”	Ön	26	3.95	.49	25	4.61	.00*
	Son	26	4.40	.44			
“Bilgiyi kullanma”	Ön	26	4.01	.67	25	2.53	.02*
	Son	26	4.39	.41			
“Bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler”	Ön	26	3.55	.69	25	8.19	.00*
	Son	26	4.58	.29			

* $p < .05$

Tablo 4'e göre grubun bilgi okuryazarlığı ölçeği ön test ve son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(25)} = -8.70$ $p < .05$). Grubun bilgi okuryazarlığı ölçeği son test ortalaması ($\bar{x} = 4.46$), ön test ortalamasına ($\bar{x} = 3.84$) göre daha yüksektir. Çalışmada bilgi okuryazarlığı değişkenine ait eta-kare ($\eta^2 = .75$) olup, bu değer orta etki büyüklüğündedir.

Grubun ölçeğin alt boyutları dikkate alındığında; “bilgi ihtiyacını tanımlama” ($t_{(25)} = -7.16$ $p < .05$), “bilgiye erişme” ($t_{(25)} = -4.61$ $p < .05$), “bilgi kullanma” ($t_{(25)} = -2.53$ $p < .05$) ve “bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler” ($t_{(25)} = -8.19$ $p < .05$) boyutlarında ön test ve son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Grubun “bilgi ihtiyacını tanımlama” alt boyutu son test ortalaması ($\bar{x} = 4.49$), ön test ortalamasına ($\bar{x} = 3.84$); “bilgiye erişme” alt boyutu son test ortalaması ($\bar{x} = 4.40$), ön test ortalamasına ($\bar{x} = 3.95$); “bilgi kullanma” alt boyutu son test ortalaması ($\bar{x} = 4.39$), ön test ortalamasına ($\bar{x} = 4.01$); “bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler” alt boyutu son test ortalaması ($\bar{x} = 4.58$), ön test ortalamasına ($\bar{x} = 3.55$) göre daha yüksektir. Ölçeğin alt boyutlarına ait eta-kare değerleri ise; “bilgi ihtiyacını tanımlama” ($\eta^2 = .67$) orta, “bilgiye erişme” ($\eta^2 = .46$) küçük, “bilgi kullanma” ($\eta^2 = .20$) küçük ve “bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler” ($\eta^2 = .73$) orta etki büyüklüğündedir.

İkinci Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci problemini incelemek amacıyla, EDEÖ'den elde edilen verilerin betimsel istatistik ve normallik testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. EDEÖ ve Alt Boyutlarına Ait Ön Test ve Son Test Puanlarının Betimsel İstatistik ve Normallik Testi Sonuçları

EDEÖ	n	\bar{x}	Mod	Mdn	SS	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk		
								W	df	p
EDEÖ ön test	26	4.15	3.98	4.02	.31	.43	-.71	.92	26	.07*
“Üstbiliş” ön test	26	4.23	4.57	4.28	.76	-.58	-.12	.94	26	.15*
“Esneklik” ön test	26	4.10	4.55	4.04	.35	.09	-1.61	.85	26	.00
“Sistematiklik” ön test	26	4.18	4.23	4.15	.31	.32	-.80	.95	26	.29*
“Azim-sabır” ön test	26	4.01	3.75	3.87	.42	.51	-.59	.93	26	.09*
“Açık fikirlilik” ön test	26	4.21	4.33	4.33	.43	-.24	.03	.93	26	.10*
EDEÖ son test	26	4.51	4.72	4.52	.16	-.11	-1.02	.95	26	.22*
“Üstbiliş” son test	26	4.54	4.50	4.57	.16	-.72	-.03	.91	26	.03
“Esneklik” son test	26	4.41	4.09	4.36	.35	.28	-1.62	.84	26	.00
“Sistematiklik” son test	26	4.59	4.62	4.61	.13	-.41	-.53	.89	26	.01
“Azim-sabır” son test	26	4.49	4.63	4.56	.21	-.58	-.16	.92	26	.06*
“Açık fikirlilik” son test	26	4.55	4.67	4.66	.31	-.16	-.71	.88	26	.01

* $p > .05$

Tablo 5’e göre EDEÖ alt boyutlarının ön test ve son test puanları için bazı değişkenlerin Shapiro Wilk normallik testinde p değerlerinin .05’ten büyük olduğu görülmektedir. Böylelikle normallik varsayımları için betimsel istatistikler ile çarpıklık ve basıklık değerleri de incelenmiştir. Tablo 5’e göre çalışma grubunun EDEÖ genel toplam ve

EDEÖ'nün alt boyutları olan "üstbiliş", "esneklik", "sistematiiklik", "azim-sabır" ve "açık fikirliliğin" ön test ve son test puanlarından elde edilen verilere göre aritmetik ortalama mod ve ortanca değerlerinin birbirine yakın olduğu, çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1.50 ile -1.50 değerleri arasında olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre EDEÖ genel toplam ve EDEÖ'nün alt boyutları ön test ve son test puanlarına göre grup verilerinin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma kapsamında grubun EDEÖ ve EDEÖ'nün alt boyutları ön test- son test puanları arasındaki farklılığa ilişkin veriler bağımlı gruplar için t-testiyle değerlendirilmiş, elde edilen sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Grubun EDEÖ ve EDEÖ'nün Alt Boyutları Ön Test - Son Test Puanları Bağımlı Gruplar İçin t-testi Sonuçları

Değişken	Ölçüm	n	\bar{x}	SS	sd	t	p
EDEÖ	Ön	26	4.15	.31	25	5.86	.00*
	Son	26	4.51	.16			
"Üstbiliş"	Ön	26	4.23	.37	25	3.63	.00*
	Son	26	4.54	.16			
"Esneklik"	Ön	26	4.10	.35	25	4.44	.00*
	Son	26	4.41	.35			
"Sistematiiklik"	Ön	26	4.18	.31	25	6.34	.00*
	Son	26	4.59	.13			
"Azim-sabır"	Ön	26	4.01	.42	25	5.00	.00*
	Son	26	4.49	.21			
"Açık fikirlilik"	Ön	26	4.21	.43	25	3.68	.00*
	Son	26	4.55	.31			

Tablo 6'ya göre grubun eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ön test ve son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir ($t_{(25)} = -5.86$ $p < .05$). Grubun eleştirel düşünme eğilimi ölçeği son test ortalaması ($\bar{x} = 4.51$), ön test ortalamasına ($\bar{x} = 4.15$) göre daha yüksektir. Çalışmada eleştirel düşünme eğilimi değişkenine ait eta-kare ($\eta^2 = .58$) olup, bu değer küçük etki büyüklüğündedir.

Grubun ölçeğin alt boyutları dikkate alındığında; "üstbiliş" ($t_{(25)} = -3.63$ $p < .05$), "esneklik" ($t_{(25)} = -4.44$ $p < .05$), "sistematiiklik" ($t_{(25)} = -6.34$ $p < .05$), "azim-sabır" ($t_{(25)} = -5.00$ $p < .05$) ve "açık fikirlilik" ($t_{(25)} = -3.68$ $p < .05$) boyutlarında ön test ve son test puan

ortalamları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Grubun “üstbiliş” alt boyutu son test puan ortalaması ($\bar{x}=4.54$), ön test ortalamasına ($\bar{x}=4.23$); “sistemiklik” alt boyutu son test ortalaması ($\bar{x}=4.59$), ön test ortalamasına ($\bar{x}=4.18$); “azim-sabır” alt boyutu son test ortalaması ($\bar{x}=4.49$), ön test ortalamasına ($\bar{x}=4.01$); “açık fikirlilik” alt boyutu son test ortalaması ($\bar{x}=4.55$), ön test ortalamasına ($\bar{x}=4.21$) göre daha yüksektir. Ölçeğin alt boyutlarına ait eta-kare değerleri ise; “üstbiliş” ($\eta^2=.35$) küçük, “esneklik” ($\eta^2=.44$) küçük, “sistemiklik” ($\eta^2=.62$) orta, “azim-sabır” ($\eta^2=.50$) küçük ve “açık fikirlilik” ($\eta^2=.35$) küçük etki büyüklüğündedir.

Üçüncü Probleme Ait Bulgu ve Yorumlar

Araştırmann üçüncü problemini incelemek amacıyla, EOÖAÖ’den elde edilen verilerin betimsel istatistik ve normallik testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Tablo EOÖAÖ ve Alt Boyutlarına Ait Ön test ve Son test Puanlarının Betimsel İstatistik ve Normallik Testi Sonuçları

EOÖAÖ	n	\bar{x}	Mod	Mdn	SS	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk		
								W	df	p
EOÖAÖ ön test	26	3.69	3.07	3.77	.36	-.34	-.84	.94	26	.21*
“Değerlendirme” ön test	26	3.99	3.59	4.03	.28	-.27	-.25	.93	26	.08*
“Araştırma-inceleme” ön test	26	3.86	4.22	3.88	.43	-.08	-.67	.94	26	.15*
“Görsel” ön test	26	3.23	3.20	3.20	.47	-.36	-.47	.91	26	.03
EOÖAÖ son test	26	4.17	4.04	4.24	.21	-.11	-.38	.95	26	.35*
“Değerlendirme” son test	26	4.44	4.63	4.44	.16	-.75	1.11	.90	26	.02
“Araştırma-inceleme” son test	26	4.36	4.56	4.44	.33	-.38	-.00	.93	26	.11*
“Görsel” son test	26	3.71	4.00	3.80	.41	-.47	-.22	.94	26	.16*

* $p>.05$

Tablo 7'e göre EOÖAÖ alt boyutlarının ön test ve son test puanları için bazı değişkenlerin Shapiro Wilk normallik testinde p değerlerinin .05'ten büyük olduğu görülmektedir. Böylelikle normallik varsayımları için betimsel istatistikler ile çarpıklık ve basıklık değerleri de incelenmiştir. Tablo 7 incelendiğinde çalışma grubunun EOÖAÖ genel toplam ve EOÖAÖ'nün alt boyutları olan "değerlendirme", "araştırma-inceleme" ve "görsel" in ön test ve son test puanlarından elde edilen verilere göre aritmetik ortalama mod ve ortanca değerlerinin birbirine yakın olduğu, çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1.50 ile -1.50 değerleri arasında olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre EOÖAÖ genel toplam ve EOÖAÖ'nün alt boyutları ön test ve son test puanlarına göre grup verilerinin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma kapsamında grubun EOÖAÖ ve EOÖAÖ'nün alt boyutları ön test- son test puanları arasındaki farklılığa ilişkin veriler bağımlı gruplar için t-testiyle değerlendirilmiş, elde edilen sonuçlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Grubun EOÖAÖ ve EOÖAÖ'nün Alt Boyutları Ön Test - Son Test Puanları Bağımlı Gruplar İçin t-testi Sonuçları

Değişken	Ölçüm	n	\bar{x}	SS	sd	t	p
EOÖAÖ	Ön	26	3.69	.36	25	5.91	.00*
	Son	26	4.17	.21			
"Değerlendirme"	Ön	26	3.99	.28	25	7.78	.00*
	Son	26	4.44	.16			
"Araştırma-inceleme"	Ön	26	3.86	.43	25	5.02	.00*
	Son	26	4.36	.33			
"Görsel"	Ön	26	3.23	.47	25	3.78	.00*
	Son	26	3.71	.41			

* $p < .05$

Tablo 8'e göre grubun eleştirel okuma öz-yeterlik algı ölçeği ön test ve son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir ($t_{(25)} = -5.91$ $p < .05$). Grubun eleştirel okuma öz-yeterlik algı ölçeği son test ortalaması ($\bar{x} = 4.17$), ön

test ortalamasına ($\bar{x}= 3.69$) göre daha yüksektir. Çalışmada eleştirel okuma öz-yeterlik algı değişkenine ait eta-kare ($\eta^2= .58$) olup, bu değer küçük etki büyüklüğündedir.

Grubun ölçeğin alt boyutları dikkate alındığında; “değerlendirme” ($t_{(25)}= -7.78$ $p<.05$), “araştırma-inceleme” ($t_{(25)}= -5.02$ $p<.05$) ve “görsel” ($t_{(25)}= -3.78$ $p<.05$) boyutlarında ön test ve son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Grubun “değerlendirme” alt boyutu son test ortalaması ($\bar{x}=4.44$), ön test ortalamasına ($\bar{x}=3.99$); “araştırma-inceleme” alt boyutu son test ortalaması ($\bar{x}=4.36$), ön test ortalamasına ($\bar{x}=3.86$); “görsel” alt boyutu son test ortalaması ($\bar{x}= 3.71$), ön test ortalamasına ($\bar{x}= 3.23$) göre daha yüksektir. Ölçeğin alt boyutlarına ait eta-kare değerleri ise; “değerlendirme” ($\eta^2= .71$) orta, “araştırma-inceleme” ($\eta^2= .50$) küçük ve “görsel” ($\eta^2= .36$) küçük etki büyüklüğündedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarıyla eleştirel okuma temelli sosyobilimsel etkinliklerle altı hafta boyunca uygulamalar yapılmıştır. Uygulamalar kapsamında eleştirel okuma temelli sosyobilimsel etkinliklerin adayların bilgi okuryazarlığına, eleştirel düşünme eğilimine ve eleştirel okuma öz yeterlik algılarına etkisi araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıda tartışılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir artış meydana gelmiştir. Ayrıca, bilgi okuryazarlığının alt boyutları olan bilgi ihtiyacını tanımlama, bilgiye erişme, bilgi kullanma ve bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemelerde de ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre eleştirel okuma temelli sosyobilimsel etkinlik uygulamalarının, fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığını ve alt boyutlarını arttırmada etkili olduğu söylenebilir. Bunun nedeni, öğretmen adaylarının uygulama sürecinde kullanılan metinlerdeki bilgilerin doğruluğunu araştırmaları ve yeni edindikleri bilgileri öncekilerle ilişkilendirerek bir yargıya varmış olmaları olabilir. Ayrıca adaylar her bir

metnin yazarı hakkında çıkarımda bulunarak, metnin içeriğini ve yazılma nedenini sorgulayarak üst düzey düşüncelerini sağlamış olabilir. Bu düşünceyi destekler nitelikte bir çalışmada Özmütlu ve arkadaşları (2014) tarafından yapılmış olup, araştırmada kitap okumanın, üst düzey düşünme becerilerine olumlu etki yaptığı ve öğrencilerin eleştirel okuma başarısını arttırdığı sonucuna ulaşılmışlardır. Yine, Gündüz (2015) çalışmasında, üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı ile eleştirel okuma becerisi arasındaki ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu tespit etmiştir. Gyuris ve Castell (2013), yükseköğretim öğrencilerine kısa süreli uygulanan bilimsel metinlerin eleştirel okuma uygulamasının sonucunda düşük performans gösteren öğrencilerin süreçten en çok faydalanan öğrenciler olduklarını ortaya koymuşlardır. Yapılan bu çalışmada da kısa süreçte de olsa öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlıklarını geliştirdiği görülmüştür. Aşılıoğlu (2008) ise, bireylerin bilişsel öğrenmeleri için eleştirel düzeyde okumada da başarılı olması gerektiğini vurgulayarak, üst düzey düşünme basamaklarında öğrenmelerin gerçekleşmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Benzer şekilde, ölçeğin alt boyutları olan üstbiliş, esneklik, sistematiklik, azim-sabır ve açık fikirlilik ön test ve son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir artış görülmüştür. Bu sonuca göre eleştirel okuma temelli sosyobilimsel etkinlik uygulamalarının, fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimini ve alt boyutlarını arttırmada etkili olduğu söylenebilir. Uygulama sürecinde öğretmen adaylarının düşüncelerini özgür bir ortamda ifade etmeleri ve verilen metine eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşımları adayların eleştirel düşüncelerinde artış meydana getirmiş olabilir. Eleştirel düşünmenin bazı bilişsel becerileri (derin sorular sorma, kişisel bir bakış açısı geliştirme, bilgi kaynaklarının geçerliliği değerlendirme, argümanları ve fikirleri değerlendirme ve çözümlenme, eylem ve politikaları çözümlenme, disiplinler arası ilişkiler kurma) dikkate alındığında ve becerilerin uygulamalarda kullanıldığı göz önünde bulundurulduğunda üstbiliş, esneklik ve sistematiklik alt boyutlarındaki farklılık açıklanabilir (Paul ve

diğerleri, 1989, Akt. Şenşekerci ve Bilgin, 2008). Eleştirel düşünmenin duyuşsal becerilerinden bazıları ise; literatürde bağımsız düşünme, entelektüel cesaret gösterme, iyi niyetli ve dürüst olma, entelektüel direnç gösterme, peşin hükümlü olmama, düşünme becerisine güven duymadır (Paul ve diğerleri, 1989, Akt. Şenşekerci ve Bilgin, 2008). Yine bu beceriler dikkate alındığında azim ve sabır ile açık fikirlilik alt boyutlarındaki değişimin yapılan uygulamadan kaynaklandığı değerlendirilebilir.

Çalışma sonuçları Özensoy (2011)'un çalışma sonuçlarıyla örtüşmekte olup, sosyal bilgiler dersi kapsamında gerçekleştirilen eleştirel okuma uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini olumlu etkilediğini vurgulamıştır. Bunun nedeni, özellikle öğrenme içeriklerinin beceri temelli olarak zenginleştirilmesidir (Kurnaz, 2007). Yine, Çelik ve arkadaşları (2017) öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdikleri çalışmada tartışma ve sorgulama içeren etkinliklerin, adayların eleştirel düşünme becerilerini olumlu etkilediğini belirlemişlerdir. Işık (2010) tarafından yapılan başka bir araştırmada, öğrencilerin eleştirel okuma seviyeleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında birbirini destekleyen bir etki olduğu belirlenmiştir. Hidayati, Inderawati ve Loeneto (2020) üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada; öğrencilerin okuduğunu anlama becerileriyle, hem eleştirel düşünme becerileri, hem de eleştirel okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca çalışma sonucunda, eleştirel düşünme, eleştirel okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin, özellikle üniversite öğrencileri tarafından kazanılması gereken önemli yaşam becerileri olduğu vurgulanmıştır. Bu sonuçlara göre eleştirel okuma yeteneğinin, eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Çünkü okuma sürecinde, düşünme etkinlikleri aktif olarak kullanılır (Zin, Eng ve Galea, 2014).

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç ise, fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz-yeterlik algı ölçeği ön test ve son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğudur. Yine ölçeğin alt boyutları olan değerlendirme, araştırma-inceleme ve görsel boyutlarında ön test ve son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Emiroğlu (2014) tarafından derlenen eleştirel okuma becerileri dikkate alındığında; bunlardan “metnin ana fikrini

belirleyebilme ve güvenilirliğini analiz etme, yeni öğrenilenlerle önceki bilgileri karşılaştırma, metindeki bilgileri başka kaynaklarla karşılaştırma” gibi beceriler ve bu becerilerin uygulamalarda kullanılması ölçeğin alt boyutlarından olan “araştırma-inceleme” boyutundaki değişime neden olmuş olabilir. Ayrıca yine eleştirel okuma becerilerinden “sorular sorarak metni değerlendirebilme ve sonuçlar çıkarabilme” becerilerinin süreçte aktif şekilde ele alınması ölçeğin “değerlendirme” alt boyutundaki değişimi sağlamış olabilir. Yine, çalışma kapsamında uygulanan dört etkinliğin içerdiği konular sosyobilimsel içerikli olduğundan, bu konularla ilgili öğretmen adaylarının çok sayıda görseli daha önceden edindikleri bilgiler vasıtasıyla zihinlerinde canlandırdıkları ya da hayal edebildikleri söylenebilir. Bu durumun da ölçeğin görsel boyutundaki artışı sağladığı değerlendirilmektedir. Çalışma sonuçlarına benzer sonuçlara ulaşan Çelik ve arkadaşları (2017), öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarında tartışma ve sorgulama içeren etkinliklerin adayların eleştirel okuma özyeterlik algısını olumlu etkilediğini belirlemişlerdir. Aşılıoğlu ve Yaman (2017) öğretmen adaylarıyla yaptıkları araştırmada, adayların eleştirel okumaya yönelik algı düzeylerinin genellikle olduğunu tespit etmişlerdir. Yine, Aybek ve Aslan (2015) çalışmalarında öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Ünal ve Sever (2013) de araştırmalarında benzer bulgulara ulaşmıştır. Bu sonuçların aksine Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Yılmaz Özelçi (2012) çalışmasında sınıf öğretmenliği okuyan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz-yeterlik algılarını araştırdığı çalışmada; adayların eleştirel okumaya ilişkin öz-yeterlik algılarının düşük olduğunu tespit etmiştir. Yalınkılıç ve Çelik (2011) çalışmasında da öğrencilerinin eleştirel okuma için gerekli olan temel alt becerilerini uygulamada başarısız olduklarını belirlemiş ve öğrenciler için eleştirel okuma uygulamalarının olması gerektiği savunulmuştur. Marschall ve Davis (2012) ise çalışmalarında eleştirel okuma becerisinin lisans programlarında yer alması gerektiğini savunmuştur.

Bu araştırma haftada üç ders saati ve toplamda altı haftalık bir süre ile çalışma kapsamında belirlenen eleştirel okuma temelli sosyobilimsel etkinliklerle sınırlıdır. Çalışma grubunda 26 fen bilgisi öğretmen adayıyla belirlenen ölçekler kapsamında

araştırma gerçekleştirilmiştir. Eleştirel okuma uygulamalarının kullanıldığı gruptaki ğretmen adayları ilk defa bu modelle karşılaşmışlardır. Bu bağlamda araştırma sonuçları kapsamında şu tür öneriler geliştirilebilir: Eleştirel okuma uygulamaları ğretmen adaylarının st düzey becerilerini geliştirebilmeleri için lisans derslerinde kullanılabilir. Farklı ders içerikleri için bilimsel metinleri içeren eleştirel okuma etkinlikleri geliştirilebilir. Özellikle ğretmen adaylarının araştırma, sorgulama ve yorum yapmasını, eleştirel bir bakış açısı kazanması için ğretim ortamları eleştirel okuma uygulama içerikleriyle zenginleştirilebilir. Yine, değerlendirme araçları eleştirel düşünme ve eleştirel okuma becerisini ölçmeye fırsat verecek şekilde hazırlanabilir. Ayrıca farklı konular ve çeşitli fen dersi içeriklerine yönelik eleştirel okuma uygulamalarının çeşitli değerkenler üzerine etkisi araştırılabilir. Eleştirel düşünme ve eleştirel okuma becerilerinin öğrencilere kazandırılması bağlamında farklı yöntem ve tekniklerin etkiliği sınanabilir. Eleştirel okuma uygulamaları ile ilgili farklı metodolojilerin kullanıldığı araştırmalar dizayn edilebilir.

KAYNAKLAR

- Adıgüzel, A. (2011). Bilgi okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesi. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, 17, 15-28.
- Akbay, T. (2019). *Deneyisel araştırmalar*. şen S. & İ. Yıldırım (Eds.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (s. 155-180) içinde. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akın, F., Koray, Ö., & Tavukçu, K. (2014). How effective is critical reading in the understanding of scientific texts?. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174(12), 2444–2451.
- Altunsöz, D. (2016). *Türkçe dersi 4. sınıf öğretim programının öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirme açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Aşlıoğlu, B. (2008). The importance of critical reading for cognitive learning and the ways to improve it. *Dicle University Ziya Gokalp Education Faculty Journal*, 10, 1–11.
- Albe, V. (2008). When scientific knowledge, daily life experience, epistemological and social considerations intersect: students' argumentation in group discussions on a socio-scientific issue. *Res Science Education*, 38, 67–90.
- Aşlıoğlu, B., & Yaman, F. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algıları. *Electronic Journal of Education Sciences*, 6(12), 171-179.
- Aybek, B., & Aslan, S. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(4), 1672-1683.
- Büyüköztürk, ř. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (18. Baskı)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cohen, J. (1988). *The t test for means. Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd edition). Hillsdale: NJ Lawrence Erlbaum.
- Çelik, T., Gökçe, S., Yenmez, A. A., & Özpınar, İ. (2017). Online argümantasyon: Eleştirel okuma özyeterlik algısı. *Journal of Language Education and Research*, 3(2), 117-134.
- Emiroğlu, H. (2014). *Eleştirel okuma öğretiminde eleştirel okuma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce: Düzce üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü, Düzce.
- Fang, Z. (2005). Scientific Literacy: A Systemic Functional Linguistics Perspective *Science Education*, 89, 335-347.
- Flynn, L. L. (1989). Developing critical reading skills through cooperative problem solving. *The Reading Teacher*, 42(9), 664–668.

- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference 17.0 update* (10th edition). India: Pearson Education India.
- Gündüz, B. (2015). *Üniversite 1.sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma becerileri üzerine bir durum çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Gyuris, E., & Castell, L. (2013). To tell them or show them? How to improve science students' skills of critical reading. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 21(1), 70-80.
- Hidayati, M., Inderawati, R., & Loeneto, B. (2020). The correlations among critical thinking skills, critical reading skills, and reading comprehension. *English Review: Journal of English Education*, 9(1), 69-80. <https://doi.org/10.25134/erjee.v9i1.3780>
- Işık, H. (2010). *Lise öğrencilerinin eleştirel okuma seviyeleri ve eleştirel okuma seviyeleri ile eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma sıklıkları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Karabay, A. (2015). The guiding effects of a critical reading program on the use of external reading strategies when confronting an ironical text. *Educational Research and Reviews*, 10(16), 2296-2304.
- Karagöz, Y. (2010). Nonparametrik tekniklerin güç ve etkinlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 18-40.
- Karasakaloğlu, N., Saracoğlu, S., & Yılmaz Özelçi, S. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz-yeterliklerine ilişkin algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 405-422.
- Katranç, M., & Kuşdemir, Y. (2016). Okumada kaygı ve anlama: Ana fikri bulamıyorum öğretmenim!. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 251-266.
- Kien, L. T., & Huan, N. B. (2017). Teacher beliefs about critical reading strategies in english as a foreign language classes in Mekong Delta Institutions, Vietnam. *European Journal of English Language Teaching*, 2(4), 39-57.
- Koray, Ö., & Çetinkılıç, S. (2020). The use of critical reading in understanding scientific texts on academic performance and problem-solving skills. *Science Education International*, 31(4), 400-409.
- Krug, K. (2010). *Critical literacy in the face of a mandated curriculum: Can children read beyond the text?*. USA: George Washington University.
- Kurnaz, A. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde beceri ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, erişimi ve tutumlarına etkisi* (Doktora Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Literacy Gains. (2009). Connecting practice and research: Critical literacy guide. http://www.edugains.ca/resourcesLIT/CoreResources/Critical_Literacy_Guide.pdf adresinden erişilmiştir.
- Maker, J., & Lenier, M. (1996). *Academic reading with active critical thinking*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Marschall, S., & Davis, C. (2012). A conceptual framework for teaching critical reading. *Adult Learning*, 23(2), 63-68.
- Mayers, A. (2013). *Introduction to statistics and SPSS in psychology*. India: Pearson Education India.
- McClune, B., & Jarman, R. (2010). Developing students' ability to engage critically with science in the news: Identifying elements of the "Media awareness" dimension. *Curriculum Journal*, 21(1), 47-64.
- MEB. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Nuangchaler, P. (2010). Engaging students to perceive nature of science through socioscientific issues-based instruction. *European Journal of Social Sciences*, 13(1), 34-37.
- Norris, S. P., & Phillips, L. M. (2003). How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. *Science Education*, 87, 224-240.
- Osborne, J. (2002). Science without literacy: A ship without a sail? *Cambridge Journal of Education*, 32(2), 203-218. <https://doi.org/10.1080/03057640220147559>
- Özensoy, A. U. (2011). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 13-25.
- Özensoy, A. (2021). The effect of critical reading skill on academic success in social studies. *Eurasian Journal of Educational Research*, 93(2021), 319-337. doi: 10.14689/ejer.2021.93.15
- Özmutlu, P., Gürler, İ., Kaymak, H., & Demir, Ö. (2014). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(3), 1121-1133.
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma klavuzu SPSS ile adım adım veri analizi* (S. Balcı & B. Ahi, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Paul, R. W., Binker, A. J. A., Douglas, M., & Adamson, K. (1989). *Critical thinking handbook: high school. a guide for redesigning instruction*. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique.

- Postman, N., & Weingartner, C. (1971). *Teaching as a subversive activity*. London: Penguin Books.
- Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding SSI: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(5), 513-536.
- Sadler, T. D., & Donnelly, L. A. (2006). Socioscientific argumentation: The effects of content knowledge and morality. *International Journal of Science Education*, 28(12), 1468-1488.
- Semerci, N. (2016). Eleştirel düşünme eğilimi (EDE) ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik revize çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 11(9), 725-740. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9573>
- Singleton, R. A., & Straits, B. C. (2005). *Approaches to social research* (4th Edition). New York: Oxford University Press.
- Sutherland, A., & Incera, S. (2021). Critical reading: What do faculty think students should do? *Journal of College Reading and Learning*, 51(4), 267-290. <https://doi.org/10.1080/10790195.2021.188>
- Şenşekerci, E., & Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(14), 15-43.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using multivariate statistics (6th Edition) 6th edition*. India: Pearson Education India.
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Ünal, T. A., & Sever, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algıları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 33-42.
- Wellington, J., & Osborne, J. (2001). *Language and literacy in science education*. United Kingdom: Open University Press.
- Yalınkılıç, K., & Çelik, M. E. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin ayrı değişkenler bağlamında eleştirel okuma becerilerine ait görünüşleri*. 4. Uluslararası Türkçenin Eğitimi - Öğretimi Kurultayı.
- Yıldırım, M. (2019). *Örnekleme ve örnekleme yöntemleri*. Şen, S., & I. Yıldırım (Eds.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (s. 155-180) içinde. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yu, J. (2015). Analysis of critical reading strategies and its effect on college English reading. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(1), 134-138. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0501.18>
- Zin, Z. M., Eng, W. B., & Galea, S. R. (2014). Critical reading ability and its relation to L2 proficiency of Malaysian ESL learners. *3L: The Southeast*

Asian Journal of English Language Studies, 20(2), 43-54.
<http://dx.doi.org/10.17576/3L2014-2002-0>

SUMMARY

Introduction

Critical reading does not mean careful and detailed reading (Yu, 2015). Critical reading is an individual's attitude, thought, or emotional and intellectual behavior towards the text (Literacy Gains, 2009). When the literature is examined, many research results related to the effectiveness of critical reading have been reached (Akın, Koray & Tavukçu, 2014; Camp & Camp, 2013; Gyuris & Castell, 2013; Jarman et al., 2012; Özensoy, 2021). Although there are many studies on critical reading in the literature, there is a need for customized training programs or interdisciplinary practices for different disciplines and subject areas in order to enable individuals to acquire critical reading skills. The use of critical reading skills in understanding scientific texts in science courses is also important for the development of scientific literacy. Testing the effectiveness of such practices, which are expected to have certain common points in terms of high-level thinking skills, is only possible with scientific studies. The aim of this research is to examine the effects of practices with socioscientific activities based on critical reading on pre-service science teachers' information literacy, critical thinking disposition and critical reading self-efficacy perceptions. A single-group pretest-posttest experimental design was used in the study.

Method

The universe of the research consists of science teacher candidates studying in the Western Black Sea Region, and the sample consists of 26 fourth-year science teacher candidates from a university in the Western Black Sea Region. The implementation process of the study was carried out over a total of six weeks, three hours per week, within the scope of the "Special Teaching Methods II" course. Information literacy of pre-service science teachers was measured using the "Information Literacy Scale", their critical thinking dispositions were measured using the "Critical Thinking Disposition Scale" and their critical reading self-efficacy perceptions were measured using the "Critical Reading Self-Efficacy Perception Scale". The data of the study were analyzed by t-test for dependent groups using SPSS 21.

Findings

As a result of critical reading-based socioscientific activity practices; It is seen that there is a significant difference in favor of the posttest between the pre-test and posttest mean scores of the pre-service teachers in the information literacy scale. Considering the sub-dimensions of the scale of the group; There is a significant difference in favor of posttest between pretest and posttest mean scores in the dimensions of defining information need, accessing information, using information and ethical and legal regulations in using information. Similarly, there is a significant difference in favor of the posttest between the pretest and posttest mean scores of the group's critical thinking disposition scale. Considering the sub-dimensions of the scale; There is a significant difference between pretest and posttest mean scores in favor of posttest in the dimensions of metacognition, flexibility, systematicity, perseverance-patience and open-mindedness. Again, there is a significant difference between the group's critical reading self-

efficacy perception scale pretest and posttest mean scores in favor of posttest. Considering the sub-dimensions of the scale of the group; There is a significant difference in favor of posttest between pretest and posttest mean scores in evaluation, research-examination and visual dimensions.

Discussion and Conclusion

According to the results obtained from the study: It has been determined that the applications made with critical reading-based socioscientific activities have a significant increase in the information literacy, critical thinking disposition, and critical reading self-efficacy perceptions of the science teacher candidates. In this context, according to the results of the research, critical reading practices can be used in undergraduate courses to improve pre-service teachers' high-level skills such as information literacy and critical thinking. Critical reading activities including scientific texts can be developed for different course contents. In particular, teaching environments can be enriched with critical reading application content so that prospective teachers can research, question, and comment and gain a critical perspective.

ORCID

Emine Kahraman  ORCID 0000-0002-0721-9545

Özlem Koray  ORCID 0000-0003-1804-0871

Orçun Bozkurt  ORCID 0000-0003-2251-0397

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu makaleye birinci yazar %40, ikinci yazar %30, üçüncü yazar %30 oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Etik Komisyonunun 29.01.2021 tarih ve 01 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

EK**“DENİZLERDEKİ PLASTİĞİN KURBANİ: 'LULU'” ETKİNLİK ÖRNEĞİ****BAŞLIKTAN ÇIKARIM**

Değerli öğretmen adayları “DENİZLERDEKİ PLASTİĞİN KURBANİ: 'LULU'” başlıklı okuma parçasını okumadan önce, okumaya hazırlık amacıyla aşağıdaki etkinliği yapınız.

1. ‘Denizlerdeki Plastiğin Kurbanı: 'Lulu’ başlıklı okuma parçasıyla ilgili;

a) ‘Denizlerdeki Plastiğin Kurbanı: 'Lulu’ söz grubundan nasıl bir anlam çıkartılabilir?

.....
.....

b) Yazar ‘Denizlerdeki Plastiğin Kurbanı: 'Lulu’ adlı okuma parçasında hangi canlılardan 'Lulu' diye adlandırarak bahsediyor olabilir?

.....
.....

2.Yazarın kullanmış olduğu başlık dikkate alındığında; plastik malzemelerin günlük hayatta kullanımı ve kullanımına devam edilip edilmemesi gerektiği konusundaki düşünceleriniz nelerdir?

.....
.....

3. ‘Denizlerdeki Plastiğin Kurbanı: 'Lulu’ başlıklı okuma parçasıyla ilgili;

a. Sizce yazar okuma parçasını hangi bağlamda yazmıştır?

- Denizlerin plastiklerle kirliliğine şahit olduğu bir yazı yazmıştır.
- Araştırma sonuçlarıyla desteklenen bir yazı yazmıştır.
- Durumu hayal ederek bu yazıyı yazmıştır.
- Başka bir nedeni olabileceğini düşünüyorsanız buraya yazabilirsiniz.

b. Sizce yazar bu durumu neden bu tür bir yazı şeklinde yazarak ortaya koymak istemiş olabilir? Gerekçesiyle birlikte açıklayınız.

.....

METNİ BÖLELİM

1. Denizlerdeki plastik kirliliği canlılar açısından önemli bir sorundur. Bu sorunu çözmek amacıyla birçok araştırma yürütülüyor. Bu araştırmaların bir kısmında bilim insanları kirliliğin izini sürmek için bir çok canlıları inceliyor...

Bir bilim insanı olsaydınız plastik kirliliğinin izini sürmek için başka hangi canlıları izlerdiniz? Gerekçesiyle birlikte açıklayınız.

.....
.....

2. Metinden hareketle denizlerdeki plastik kirliliğine yol açan etmenler nelerdir?

-
-

3. ‘...Geçtiğimiz yüzyılda fazlaca üretilen bu madde, sıcaklık ve basınca oldukça dayanıklı olmasından dolayı plastik ambalajlardan yalıtıma, elektrik kablolarından yağ bazlı boyalara kadar oldukça geniş bir kullanım alanına sahipti. Ama yapılan araştırmalar, PCB’lerin karaciğer ve böbrek hastalıklarına, tiroid hormonu bozukluklarına ve beyin gelişimine ve doğmamış çocuklara olumsuz etkilere, kısırlığa ve kansere yol açtığını gösteriyor...’

Buna göre plastikleri hem yaygın olarak kullanılmasını hem de canlıların olumsuz etkilenmesini engellemek amacıyla nasıl bir yol izlenebilir?

.....
.....

DEĞERLENDİRME

1. Denizlerdeki plastik kirliliğinin çözümüne yönelik olarak mesleğinize düşen görevleri yazar mısınız?

.....
.....

2. Okuduğunuz metnin ana fikri nedir?

.....
.....

3. Bu metine ve yazarına değerlendirdiğinizde 10 puan üzerinden kaç puan verirdiniz? Verdiğiniz puanı ve gerekçesini açıklayınız.

Metine puanı verirdim.

Çünkü:.....

.....

Yazara puanı verirdim.

Çünkü:.....

.....

Öğretmen Adayları Perspektifinden Biyoloji Öğretiminde Eğitsel Videolar^{* **}

Educational Videos in Biology Teaching from the Perspective of Prospective Teachers

Sena Seçil Akpınarlı¹, Pınar Köseoğlu²

¹Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı. e-posta: secilakpinarli@hacettepe.edu.tr

²Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı. e-posta: pakbulut@hacettepe.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 20.05.2023

Yayına Kabul Tarihi: 25.10.2023

ÖZ

Biyoloji eğitiminde ilgiyi, motivasyonu ve elde edilen başarı düzeylerini arttırmanın gün geçtikçe daha da önem kazandığı düşünülürse, hızlı ve kendini sürekli yenileyen teknolojik gelişmelerin çerçevesinde eğitim yöntemleri geliştirilmelidir. Biyolojide karşılaşılan en önemli sorunlardan birisi de konuların soyut düzeyde kalması, anlaşılabilirliğin düşük olması ve öğrenilen konuların tekrar edilmesi gerekliliğidir. Bu bağlamda, çalışmada biyoloji öğretmen adaylarının biyoloji öğretiminde eğitsel videoların kullanımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde olup katılımcılar Ankara'da bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 57 biyoloji öğretmen adayından oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler betimsel ve içerik analizine tabii tutulmuş; veri seti iki araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının büyük bir kısmı eğitsel videoların biyoloji öğretimine katkısı olduğunu ve gelecekte öğretimlerinde eğitsel videolardan faydalanacaklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının konuya yönelik görüşlerinden çıkarılan kodlar "eğitsel videolarla biyoloji öğretiminin geliştirilmesi" ve "eğitsel videolarla biyoloji öğretiminde materyal tasarımı" temalarında toplanmış; görüşlerin "günlük hayatla ilişki kurarak" ve "görsel materyaller ile destekleme (animasyon)" konularında yoğunlaştıkları görülmüştür. Bununla beraber, öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak insan biyolojisi (sistemler) konusunda eğitsel videolardan yararlanabileceklerini

***Alıntılama:** Akpınarlı, S. S. ve Köseoğlu, P. (2023). Öğretmen adayları perspektifinden biyoloji öğretiminde eğitsel videolar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 1425-1450.

** Bu çalışma, 24. Internationale Frühjahrsschule der Fachsektion Didaktik der Biologie (Frankfurt), Almanya kongresinde 21 Mart 2023 tarihinde bildiri olarak sunulmuştur.

ve diğer birçok biyoloji konusu dahil hem öğretim yöntemi hem de eğitsel videolarla materyal tasarımına ilişkin çok yönlü görüşlerinin olduğu dikkat çekmektedir. Bu sonuçlar, daha etkili bir biyoloji öğretimi için, biyoloji konularının birçoğunda eğitsel videolarla materyal tasarlanabileceği ve bu materyallerin hem öğretmen yetiştirmede hem de okullarda öğrencilere biyoloji öğretiminde, eğitsel videolardan daha sık yararlanması gerekliliği adına değerlendirilebilir.

Anahtar Sözcükler: Eğitsel videolar, dijital öğrenme, biyoloji öğretimi, öğretmen eğitimi, biyoloji öğretmen adayı.

ABSTRACT

Considering the increasing interest, motivation, and achievement levels in biology education are becoming more important day by day, education methods should be developed within the framework of rapid and constantly renewing technological developments. One of the most important problems encountered in biology is that the subjects remain abstract, their intelligibility is low, and the learned subjects need to be repeated. In light of this, this study aims to examine prospective biology teachers' views on the use of educational videos in biology teaching. The study is in the case study pattern, one of the qualitative research methods. The study group consisted of 57 prospective biology teachers studying at a state university in Ankara. The data collected with a semi-structured interview form were subjected to descriptive content analysis. To minimize bias, the data set was analyzed by two researchers. According to the results, most of the prospective teachers stated that educational videos contributed to biology teaching and that they would benefit from educational videos in their teaching in the future. The codes derived from the opinions of prospective teachers on the use of educational videos in biology teaching were collected under the themes of "improving biology teaching with educational videos" and "material design in teaching biology with educational videos". It has been observed that the views are concentrated on "relationships with daily life" and "supporting with visual materials (animation)". However, it is noteworthy that prospective teachers can mainly benefit from educational videos on human biology (systems), and that they have versatile views on material design with both teaching methods and educational videos, including many other biology topics. The results suggest that materials can be designed with educational videos on many biology subjects for more effective biology teaching and these materials should be used more frequently both in teacher training and in teaching biology to students in schools.

Keywords: Educational videos, digital learning, biology teaching, teacher learning, prospective biology teacher.

GİRİŞ

Son yıllarda bilgi ve iletişim teknolojileri (animasyon, simülasyon ve video gibi teknolojik araçlar), özellikle tüm dünyada yaşanan pandemi ile birlikte hızla yüz yüze veya uzaktan eğitim ortamlarına entegre edilmektedir. Bu teknolojik araçlar, öğrenme ortamında öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci etkileşimini ve iş birliğini de artırarak etkili pedagojik araçlar olmaktadır (Özmen ve diğerleri, akt. Ayhan, 2012). Eğitsel materyal geliştirme araçlarının yaygınlaşmasıyla birlikte, öğreticinin ve öğrenenin ihtiyaçlarının karşılanması için eğitsel videoların kullanımı da önem kazanmaktadır. Eğitsel videolar, öğrencilerin çalışmalarında kendi hızına göre ilerleyebilmesini, konuya daha iyi odaklanmasını, bireyde değişkenlik gösteren öğrenmenin zor ve kritik olduğu konularda anlamalarını kolaylaştırmasını ve içeriğin etkili bir şekilde sunulmasını sağlamaktadır (Emirtekin, Kışla, Polan ve Dönmez, 2020). Bu doğrultuda, Allam (2006), hareketli görüntü kullanımının öğreneni motive ettiğini ve öğrenende araştırma, iş birlikli çalışma ve problem çözme becerileri kazandırdığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde Wetzel, Radtke ve Stern (1994) ve Yeung (2004), çalışmalarında videonun öğrenenlerin konuya ilgisini ve öğrenme motivasyonunu arttırdığını belirtmektedir. Bu bağlamda öğretimde her alanda video içerikli materyaller etkileşimli olarak kullanılabilir (Orhan ve Akkoyunlu, 1999).

Youtube gibi web tabanlı video paylaşım siteleri ön plana çıktığından beri bu platformlardan milyonlarca kısa kesitli videolara hızlı bir şekilde çevrimiçi erişim sağlanabilmektedir. İnternette bu denli fazla videonun varlığı, eğitim amaçlı kullanılacak bir içerik deposu potansiyeline sahip olması sebebiyle de önem kazanmıştır (Snelson, 2008). Web teknolojilerindeki gelişmelerle aktif öğrenme yaklaşımı videolarda rahatlıkla kullanılabilir hale gelmiştir. Mutlak gerçeklerin öğretildiği ve gösterimlerin yapıldığı durumlarda video öğrenenin kendi hızına göre defalarca içeriği izlemesine olanak sağladığı için canlı derse tercih edilebilmektedir. Aynı zamanda, Byers (1997), öğrencilerin simülasyonlar, videolu içerikler veya animasyonlar gibi teknolojik araçlara ilgi duyduklarını belirtmiştir. Bunun ışığında, öğrencilerin derse

karşı motivasyonlarının sağlanabildiği, öğrenmelerini kolaylaştırabilecek bir pedagojik araç olan eğitsel videoların öğretimde daha sık kullanılması durumu öne çıkmaktadır.

Biyoloji öğretiminde konuların soyut düzeyde kalması, anlaşılabilirliğin düşük olması sebebiyle, öğrenilen konuların tekrar edilmesi (Tecimer, 2018) gerekliliği öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, Ozan, (2015), video, görüntü ve sesin birleştiği, çoklu duyuya hitap eden bilgi aktarım ortamlarında soyut kavramların aktarımının kolaylaştığını belirtmektedir. Eğitimde videolu içeriklerin öğrencilerin var olan bilgilerini geliştirmesine (Krajcik, 1991; Russell et al., 1997) ve kompleks bilimsel modellerin zihinlerinde canlandırmasına ve kavranmasına yardımcı olduğu (Yeung, 2004) vurgulanmıştır. Dolayısıyla eğitsel videolar, öğrencilerin biyoloji konularında tüm süreçleri alternatif kavramalarını ortaya çıkartmak açısından (Ongel-Erdal, Sonmez & Day, 2004) kullanılabilir.

Biyoloji eğitiminde ilgiyi, motivasyonu ve elde edilen başarı düzeylerini arttırmanın gün geçtikçe önem kazandığı düşünülürse, hızlı ve kendini sürekli yenileyen teknolojik gelişmelerin (Ayhan, 2012) çerçevesinde eğitim yöntemleri geliştirilmelidir. McKnight, O'Malley, Ruzic, Horsley, Franey ve Bassett (2016) çalışmalarında, eğitim sisteminde başarılı bir dijital dönüşümün gerçekleştirilmesinin temelinde, öğrenme ve öğretme süreçlerinde nasıl bulunduğu ve bu süreçlere nasıl katkı sağladığına bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Bu noktada geleceğin biyoloji eğitimcileri olan öğretmen adaylarının biyoloji öğretiminde eğitsel videoların kullanımına dair görüşlerinin incelenmesi önem kazanmaktadır. Eğitsel videoların biyoloji öğretiminde kullanımı ve materyal tasarımı açısından araştırılması, biyoloji öğretiminde farklı bakış açılarının kazanılmasına, biyolojide her konu ile teknolojik araçların kullanımına yönelik eğitimin planlanmasına katkı sağlayabilir. Bu bağlamda çalışmada, biyoloji öğretmen adaylarının biyoloji öğretiminde eğitsel videoların hangi konularda ve nasıl kullanılabileceğine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Problem Durumu**Ana Problem**

Biyoloji öğretmen adaylarının biyoloji öğretiminde eğitsel videoların kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?

Alt Problemler

1. Biyoloji öğretmen adaylarının eğitsel videolara ve eğitsel videoların normal videolardan farklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Biyoloji öğretmen adaylarının, eğitsel videoların biyoloji öğretimine katkılarına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Biyoloji öğretmen adaylarının gelecekte öğretimlerinde eğitsel videoları kullanıp kullanmayacaklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Biyoloji öğretmen adaylarının eğitsel videoların hangi konularda, nasıl kullanılabileceğine ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma, disiplinler arası bütüncül bir bakış açısını esas alarak, araştırma problemini yorumlayıcı bir yaklaşımla incelemeyi benimseyen bir yöntemdir. Üzerinde araştırma yapılan olgu ve olaylar kendi bağlamında ele alınarak, insanların onlara yükledikleri anlamlar açısından yorumlanır (Altunışık ve diğerleri, 2010: 302). Durum çalışmasında ise amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçları ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda nitel yöntemle tasarlanan çalışmalarda, konu hakkında derin bir kavrayışa ulaşma gerekliliği vardır (Neuman, 2012: 224).

Katılımcılar

Bu çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'da bir devlet üniversitesinin biyoloji öğretmenliği programında öğrenim gören, toplamda 85 öğretmen adayı

içerisinden seçilen 57 biyoloji öğretmen adayı oluşturmuştur. Katılımcılara ait özelliklerin dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Özelliklerin Dağılımı

		f	%
Cinsiyet	Kadın	47	82,5
	Erkek	10	17,5
Toplam		57	100
Sınıf Düzeyi	1. sınıf	13	22,8
	2. sınıf	15	26,4
	3. sınıf	13	22,8
	4. sınıf	16	28
Toplam		57	100
Eğitsel videolardan yararlanıp/yararlanmadığı	Evet	46	80,8
	Hayır	11	19,2
Toplam		57	100
Yararlandıysa hangi kaynaklardan yararlandığı	Eba	4	7,5
	Google	4	7,5
	Khan Academy	2	3,8
	Sosyal Medya	4	7,6
	Youtube	39	73,6
Toplam		53	100
Aldıkları eğitimlerde öğretmenlerinin eğitsel videolardan yararlanıp/yararlanmadığı	Evet	35	61,4
	Hayır	22	38,6
Toplam		57	100
Yararlandıysa hangi alan ve alan eğitimi derslerinden yararlandığı	Genel Biyoloji	8	10
	Genel Biyoloji Lab.	8	10
	Moleküler Biyoloji	5	6,2
	Genel Kimya	3	3,7

Genel Kimya Lab.	3	3,7
Genetik	2	2,5
Omurgalılar Biyolojisi	4	5
Omurgasızlar Biyolojisi	4	5
Mikrobiyoloji Lab.	5	6,2
Botanik	3	3,7
Eğitimde Araştırma Yöntemleri	9	11,2
Öğretim İlke ve Yöntemleri	9	11,2
Eğitimde Program Geliştirme	9	11,2
Eğitime Giriş	8	10
Toplam	80	100

Tablo 1'e göre, katılımcıların %82,5'i (47 kişi) kadın, %17,5'i (10 kişi) ise erkek iken %22,8'i (13 kişi) 1. Sınıfta, %26,4'ü (15 kişi) 2. Sınıfta, %22,8'i (13 kişi) 3. Sınıfta ve %28'i (16 kişi) ise 4. Sınıfta öğrenim görmektedir. Öğretmen adaylarının çoğunluğu (%80,8 ve 46 kişi) öğrenimlerinde eğitsel videolardan yararlandıklarını ve eğitim süreleri boyunca eğitimcilerinin de eğitsel videolardan yararlandıklarını (%61,4 ve 35 kişi) belirtmişlerdir. Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen adayları eğitsel videolara en çok youtube (%73,6 ve 39 kişi) aracılığıyla ulaştıklarını, öğretim programı çerçevesinde aldıkları eğitimlerde, eğitimcilerinin ise eğitsel videolardan en az genetik dersinde (%2,5 ve 2 kişi) yararlandığını belirtmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgiler ve eğitsel videoların normal videolardan farkı ve eğitsel videoların biyoloji öğretimine katkısı ve eğitsel videolar ile eğitim ile ilgili 4 görüş sorularından oluşan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanması sürecinde, eğitsel videolar ve eğitsel videoların öğretimde kullanımı ile ilgili literatür taraması yapılmış ve eğitsel

videolar ve eğitsel videoların biyoloji öğretiminde kullanımına ilişkin sorular geliştirilmiştir. Görüş formunun ilk bölümü katılımcı profilini belirleyecek sorulardan (cinsiyet, sınıf düzeyi, öğretmen adaylarının eğitsel videolardan yararlanıp yararlanmadığı, eğer yararlandıysa hangi kaynaklardan yararlandığı, aldıkları eğitimlerde eğitmenlerinin eğitsel videolardan yararlanıp yararlanmadığı, eğer eğitmenleri eğitsel videolardan yararlandıysa hangi derslerden yararlandıkları ile ilgili; ikinci bölümü ise araştırmacılar tarafından “Eğitsel videolar nedir ve eğitsel videoların normal videolardan farkları nelerdir?, Sizce eğitsel videoların biyoloji öğretimine katkısı var mıdır?, Eğitsel videoları öğretmen olduğunuzda öğretimizde kullanmayı düşünür müsünüz?, Sizce eğitsel videolar biyoloji derslerinde hangi konularda/nasıl kullanılabilir?” şeklinde 4 adet açık uçlu görüş bildiren sorulardan oluşmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Nitel verinin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen “Biyoloji Öğretiminde Eğitsel Videoların Kullanımına Yönelik Görüş Formu” çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden biyoloji öğretmen adaylarına yüz yüze uygulanmıştır. Veri toplama süreci yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür. Görüş formlarından elde edilen veriler dijital ortama aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen verilerin analizinde betimsel ve içerik analiz teknikleri kullanılmıştır. Betimsel analizde amaç görüşme veya gözlem ile elde edilen verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Betimsel analizde veriler kodlanır ve temalar elde edilirken gerektiğinde alıntılarla veriler desteklenir (Özdemir, 2010). Alıntılama öğrenci isimleri verilmez ve Ö1, Ö2 şeklinde ifade edilir. Betimsel analizle özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analiziyle derinlemesine bir işleme tabi tutulur ve yeni kavramlar keşfedilir (Neuman, 2012:663). Verilerin analizinde veri kaybının yaşanmaması, kodlar ve temalar arasındaki ilişkileri ifade edebilmek adına bu çalışmada nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan Nvivo 20 nitel veri analiz yazılımından yararlanılmıştır. Nvivo programıyla veri zenginliği

kayıbı olmadan tüm nitel verilerin analiz edilmesi ve yönetilmesi mümkündür (Bazeley ve Richards, 2000).

Verilerin analizinde görüş formunda yer alan sorular çerçevesinde verilen yanıtlar incelenerek temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Geçerlik ve güvenilirlik koşullarını yerine getirebilmek adına veri seti iki araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Nitel verilerin analizinde Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülü (Güvenirlik=Görüş Birliği/ (Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)) kullanılmış ve kodlayıcılar arasındaki uyum oranı 91,09 olarak tespit edilmiştir.

BULGULAR

Öğretmen Adaylarının Eğitsel Videolara ve Eğitsel Videoların Normal Videolardan Farklarına İlişkin Görüşleri

Öğretmen adaylarının eğitsel videolara ve eğitsel videoların normal videolardan farklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Eğitsel Videolara ve Eğitsel Videoların Normal Videolardan Farklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Tema	Kod	f	%
Eğitsel videoların içeriği	Görsel materyaller (grafik, resim, animasyon vb.)	10	14,2
	Teorik bilgi	14	20
Toplam		24	34,2
Öğrenme-öğretme yaklaşımları açısından eğitsel videolar	Bilgi verme	21	30
	Düşünceleri ortaya çıkartma	14	20
	Düşünceleri değiştirme	6	8,6
	Sunuş yoluyla öğretim	5	7,2
Toplam		46	65,8
Genel Toplam		70	100

Bu bölümde biyoloji öğretmen adaylarının eğitsel videolara ve eğitsel videoların normal videolardan farklarına ilişkin görüşlerine ait kodlar ve bunlara uygun geliştirilen temalardan oluşan bulgular yer almaktadır. Buna göre, nitel analizde oluşturulan 6 kod, 2 tema altında toplanmıştır (Tablo 2).

Tablo 2 incelendiğinde, “Görsel materyaller (grafik, resim, animasyon vb.)” ve “Teorik bilgi” şeklinde 2 kod (%34,2) içerik teması altında; “bilgi verme”, “düşünceleri ortaya çıkartma”, “düşünceleri değiştirme” ve “sunuş yoluyla öğretim” şeklinde 4 kod (%65,8) öğrenme-öğretme yaklaşımları açısından eğitsel videolar teması altında toplanmışlardır. Eğitsel videoların içeriği temasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini belirten örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

Ö2: “Eğitsel videolar anlatılan konuyu görsel anlamda desteklemek ve öğrenmesini kolaylaştırmak için kullanılır. Diğer videolar ise herhangi bir konuda ve amaçla kullanılabilir farkı ise eğitsel videoların amacı öğretmek.”

Ö10: “Öğreten kişinin kameraya doğrudan konuştuğu videolar eğitsel videolardır. Normal videolardan farkı ise öğretilmesi gereken bilgiyi direk bize sunması.”

Ö20: “Eğitsel videolar anlatılan konuyu görsel anlamda desteklemek ve öğrenmesini kolaylaştırmak için kullanılır.”

Ö32: “Daha çok insanlara bir konu hakkında bilgi veriyor olması yönünden farklılık içerir.”

Ö38: “Eğitici bilgiler içeren videolardır. Bir konu ile ilgili bilgi verir.”

Ö46: “Bilgiyi görsel materyallerle destekleyerek somutlaştırması ve anlatımı güçlendirmesidir.”

Eğitsel videoların normal videolardan farkına dair öğrenme-öğretme yaklaşımları açısından eğitsel videolar temasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini belirten örnek ifadeler aşağıda gösterilmiştir.

Ö5: “Karşıdaki kişi veya topluluğu bir konu veya düşünce hakkında bilgilendirme ya da öğrendirme amaçlı videolardır. Diğer videolardan farkı ise bir bilgilendirme ve öğretme amacı gütmektedir.”

Ö14: “İzlediğimizde bize bilgi katan, yeni ve farklı düşüncelere sürükleyen, bakış açısı kazandıran videolar için <eğitsel videolar> diyebilirim.”

Ö21: “Eğitimi kolaylaştırmak için kullanılan bir materyaldir. Davranış değişikliği kazandırmak amaçlanır bu yüzden farklıdır.”

Ö30: “Vakit harcamaktan ziyade, bilgi vermeyi amaçlayan veya mevcut bilgiyi pekiştirmeyi sağlayan videolardır.”

Ö47: “Normal videolar bazen eğlenmek için kullanılır. Fakat eğitsel videolar insana kendi alanında olsun veya olmasın bilgi katar; bir fikir, bilişsel beceri kullanma gibi.”

Ö54: “Sunumlarla, grafiklerle ve resimlerle desteklenmiş, eğitimde bir araç olarak kullanılan videolardır.”

Öğretmen Adaylarının Eğitsel Videoların Biyoloji Öğretimine Katkılarına İlişkin Görüşleri

Öğretmen adaylarının eğitsel videoların biyoloji öğretimine katkılarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Eğitsel Videoların Biyoloji Öğretimine Katkılarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Tema	Kod	f	%
Eğitsel videoların biyoloji öğretimindeki yeri	Güdülenme	3	3
	Bilgi verme	22	22
	Görsel sunum desteği	15	15
Toplam		40	40
Biyoloji öğretiminde eğitsel videoların özellikleri	Soyut konuları somutlaştırma	30	30
	Tekrar izleme-durdurma	5	5
	Ulaşılabilirlik	4	4
	Öğrenimde kalıcılığı artırma	12	12
	İşitsel, görsel ve anlamsallık	9	9
Toplam		60	60
Genel Toplam		100	100

Bu bölümde biyoloji öğretmen adaylarının eğitsel videoların biyoloji öğretimindeki katkılarına ilişkin görüşlerine ait kodlar ve bunlara uygun geliştirilen temalardan oluşan bulgular yer almaktadır. Buna göre, nitel analizde oluşturulan 8 kod, 2 tema altında toplanmıştır (Tablo 3).

Tablo 3 incelendiğinde, “güdülenme”, “bilgi verme” ve “görsel sunum desteği” şeklinde 3 kod (%40) eğitsel videoların biyoloji öğretimindeki yeri teması altında; “soyut konuları somutlaştırma”, “tekrar izleme durdurma özelliği”, “ulaşılabilirlik”, “öğrenimde kalıcılığı artırma özelliği” ve “görsel, işitsel ve anlamsal özelliği” şeklinde 5 kod (%60) biyoloji öğretiminde eğitsel videoların özellikleri teması altında toplanmışlardır.

Eğitsel videoların biyoloji öğretimindeki yeri temasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini belirten örnek ifadeler aşağıda gösterilmiştir.

Ö6: *“Aynı anda birçok duyuyu harekete geçiren bu videolar; öğrencilerin dikkatini çekmek ve ders boyunca motivasyonlarının devam etmesi açısından önemli olduğu gibi anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi de sağlar.”*

Ö13: *“Örneğin ben lisede biyoloji derslerinde animasyonlardan faydalandım çünkü daha akılda kalıcı olmasını sağlıyor. Soyut bilgiyi somutlaştırıyor.”*

Ö28: *“Bilginin kalıcılığının sağlanmasında etkilidir. Öğrencinin derse odaklanmasını ve dikkatini çekmeyi sağlar.”*

Ö45: *“Öğretmenlik karşı tarafa bilgi aktarımının gerçekleştiği bir meslektir ve bunu yaparken eğitsel videolar kullanmak önemlidir.”*

Ö51: *“Görsellik çok büyük önem taşıyor bence biyoloji için. Çünkü biyoloji her alanda kendini gösteren yaşam temelli bir ders.”*

Ö57: *“Biyolojinin konuları görmeye ve incelemeye bağlıdır bu yüzden eğitsel videolarla bilgi hem sesli hem de görüntülü şekilde bizlere aktarılacağı için büyük katkı sunacaktır.”*

Biyoloji öğretiminde eğitsel videoların özellikleri temasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini belirten örnek ifadeler aşağıda gösterilmiştir.

Ö1: “Biyoloji öğretiminde kullanılan eğitsel videolar karmaşık yapıların somut hale gelmesiyle veya karmaşık süreçlerin somut hale gelmesiyle konunun daha kolay ve kalıcı şekilde anlaşılmasını sağlar.”

Ö7: “Animasyon tarzında eğitsel videolarla, somut olan ya da sınıf ortamında veya laboratuvar ortamında zaman ve materyal kısıtlaması olmadan her an izlenebilir olmasının katkısı vardır.”

Ö34: “Biyolojide birey görsel algılama yoluyla bilgiyi daha kolay alabilir, örneğin bitkinin kısımlarını sadece duyarak öğrenmekten ziyade videosunu izlemek zihinde daha kalıcı olabilir.”

Ö35: “Biyoloji öğretimi verilerin ve bilgilerin tamamının sözel olduğu bir derstir bunların görseller ile anlatılması anlamada kolaylığı ve karmaşıklığı önleyecektir.”

Ö41: “Videoları derslerden ayıran en önemli fark, videoları istediğimiz zaman geriye sarma ve istediğimiz zaman dinleyebilmektir.”

Ö55: “Başta öğrenmeyi görsel ve işitsel hâliyle daha kalıcı ve anlaşılır hale getirmektedir, üstelik anlaşılmayan noktalara tekrar geri dönebilme avantajı verir. Biyolojide görsel anlatım daha ön planda olduğu için eğitsel videolar bu durumda en uygun araçlardan biridir.”

Öğretmen Adaylarının Eğitsel Videoları Gelecekte Öğretimlerinde Kullanıp Kullanmayacaklarına İlişkin Görüşleri

Öğretmen adaylarının eğitsel videoları gelecekte öğretimlerinde kullanıp kullanmayacaklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Eğitsel Videoları Gelecekte Öğretimlerinde Kullanıp Kullanmayacaklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

	f	%
Evet	52	91,2
Hayır	1	1,7
Kararsızım	4	7,1
Toplam	57	100

Tablo 4 incelendiğinde, biyoloji öğretmen adaylarının çoğunluğu (52, %91,2) eğitsel videoları gelecekte öğretimlerinde kullanacaklarını; öte yandan bir kısmı ise bu konuda kararsız olduğu (4, %7,1) görüşünü belirtmişlerdir.

Öğretmen Adaylarının Biyoloji Öğretiminde Eğitsel Videoları Hangi Konularda Kullanabileceğine İlişkin Görüşleri

Öğretmen adaylarının biyoloji öğretiminde eğitsel videoları hangi konularda kullanılabileceğine ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Biyoloji Öğretiminde Eğitsel Videoları Hangi Konularda Kullanılabileceğine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

	f	%
Botanik	9	15
Omurgasızlar/omurgalılar	2	3,3
Evrım	1	1,6
Hücre	18	30
Sistemler	14	23,5
Protein sentezi	13	21,7
Madde Döngüleri	2	3,3
Kalıtım	1	1,6
Toplam	60	100

Tablo 5 incelendiğinde, biyoloji öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak sırasıyla hücre (18, %30), sistemler (14, %23,5), protein sentezi (13, %21,7) ve botanik (9, %15) konularında eğitsel videoların kullanılabileceği görüşünü belirtmişken; en az ise omurgalılar/omurgasızlar (2, %3,3), madde döngüleri (2, %3,3), evrim (1, %1,6) ve kalıtım (1, %1,6) konularını belirttikleri görülmüştür.

Öğretmen Adaylarının Eğitsel Videoları Biyoloji Öğretiminde Nasıl Kullanabileceklerine İlişkin Görüşleri

Öğretmen adaylarının eğitsel videoları biyoloji öğretiminde nasıl kullanabileceklerine ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Eğitsel Videoları Biyoloji Öğretiminde Nasıl Kullanabileceklerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Tema	Kod	f	%
Eğitsel videolarla biyoloji öğretiminin geliştirilmesi	Günlük hayatla ilişki kurarak Güdülenmeyi arttırarak	9 5	23 13
Toplam		14	36
Eğitsel videolarla biyoloji öğretiminde materyal tasarımı	Görsel materyaller ile destekleme (Animasyon) Deneyleri dijital ortama taşıma (Simülasyon) Soyut biyolojik kavramları şarkı sözleri ile videoya dönüştürme Mobil uygulama destekli mikroskoptan gözlem yaptırma Belgesel temalı video içeriği oluşturma	13 5 1 4 2	33,3 13 2,5 10,2 5
Toplam		25	64
Genel Toplam		39	100

Bu bölümde biyoloji öğretmen adaylarının eğitsel videoları biyoloji öğretiminde nasıl kullanabileceğine ilişkin görüşlerine ait kodlar ve bunlara uygun geliştirilen temalardan oluşan bulgular bulunmaktadır. Buna göre, nitel analizde oluşturulan 7 kod, 2 tema altında toplanmıştır (Tablo 6). Tablo 6 incelendiğinde, “günlük hayatla ilişki kurma”, “güdülenmeyi arttırma” şeklinde 2 kod “eğitsel videolarla biyoloji öğretiminin geliştirilmesi” teması altında (%36); “görsel materyaller ile destekleme (animasyon)”, “deneyleri dijital ortama taşıma (simülasyon)”, “soyut biyolojik kavramları şarkı sözleri ile videoya dönüştürme”, “mobil uygulama destekli mikroskoptan gözlem yapma” ve “belgesel temalı video içeriği oluşturma” şeklinde 5 kod “eğitsel videolarla biyoloji öğretiminde materyal tasarımı” teması altında (%60) toplanmıştır.

Eğitsel videolarla biyoloji öğretiminin geliştirilmesi temasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini vurgulayan örnek ifadeler aşağıda belirtilmiştir.

Ö17: “Örneğin hücre, fotosentez, solunum, sistemler... Bunlar gibi birçok konuda akılda kalıcılığın sağlanması için önce konu anlatılıp gerekli yerlerde eğitsel videolardan yararlanılabilir.”

Ö23: “Döngü (hücre, madde vb.) konuları ağırlıkta olarak her konuda eğitsel video hazırlanabilir. Öğretmen konuda ilerledikçe öğrencinin görsel zekasını kullanarak derste aktif olmasını sağlar.”

Ö40: “Aslında çoğu konu bilimsel olduğu için günlük hayatla ilişkili olan videolardan derslerde yararlanılabilir.”

Ö49: “Örneğin hücre, fotosentez, solunum, sistemler... Bu tarz konularda akılda kalıcılığın sağlanması için önce konu anlatılırken gerekli yerlerde dikkat çekmek için eğitsel videolardan yararlanılabilir.”

Ö52: “Biyoloji, canlı yaşamından her konuyu içerdiği için, her konuda derslerde dikkat çekme amacıyla kullanılabilir.”

Ö56: “Solunum, fermantasyon, glikoliz gibi çok aşamalı ve akılda tutulması gereken konularda kullanılması akılda kalıcılığı ve derse olan ilgiyi arttırabilir.”

Eğitsel videolarla biyoloji öğretiminde materyal tasarımı temasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini vurgulayan örnek ifadeler aşağıda belirtilmiştir.

Ö9: “Hücre organelleri gibi mikroskop yardımı gerektiren konularda görselleri ve açıklamalarıyla, sistemler gibi karmaşık konularda simülasyon şeklinde, madde alışverişi gibi soyut konularda da simülasyon şeklinde bir video, anlamayı kolaylaştırmak için kullanılabilir.”

Ö28: “Örneğin transkripsiyon ve translasyon sürecinde, bu süreçleri gözlemlemek için ultra büyütme gücüne sahip mikroskoplara ihtiyaç duyarız. Fakat mobil uygulama destekli videolar sayesinde bu süreçler için hele ki bu aletlere erişimimiz kısıtlıysa mükemmel bir yol olabilir.”

Ö31: “Organeller ve görevleri gibi konular şarkı sözlerine çevrilirse hem eğlenceli hem de akılda kalıcı olabilir.”

Ö40: “Döllenmeden sonra bebeğe kadar olan süreç için bir video vardı. Onun gibi hareketli ve bilgilendirici videolar olabilir ya da belgesel temalı da olabilir.”

Ö50: “Bence her konuda kullanılabilir hatta her alanda da kullanılabilir. Aklıma ilk gelen tabii ki de hücre konusu oluyor. Hücrede protein senteziyle ilgili o etkileşimlerin gözlemlendiği hücrenin içinde nerelerde nasıl bu işin olduğu animasyonlaştırılarak öğrencilerin anlamlandırmasına katkı sağlayabilir. Her konuya bunun gibi örnekler verilebilir.”

Ö53: “Hücre, insan anatomisi ve fizyolojisinde olabilir. Ben bu konularda çok animasyon videolara denk geldim. Ya da bir protein sentezi veya bir DNA replikasyonunu anlatırken yardımcı olabilir. Olayları sırasıyla kavrayabilmek için çok işlevsel.”

TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğretmen adaylarının biyoloji öğretiminde eğitsel videoların kullanımına ilişkin görüşlerinin betimlenmesi amacıyla yürütülen bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının eğitsel videolara ve eğitsel videoların normal videolardan farklarına ilişkin “eğitsel videoların içeriği” ve “öğrenme-öğretme yaklaşımları açısından eğitsel videolar” açısından görüşlerini aktarmışlardır (Tablo 2). Buna göre, “eğitsel videoların içeriği” teması altında ağırlıklı olarak teorik bilgi (%20) ve ardından görsel materyaller (grafik, resim, animasyon vb.) (%14,2) görüşünü vurguladıkları görülmektedir. Bu görüş, öğretmen adaylarının eğitsel video içerikleri hakkında bilgi sahibi olduklarını göstermektedir. Ayrıca çalışmada öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme yaklaşımları açısından eğitsel videolara ilişkin en ağırlıklı görüş olarak bilgi verme (%30) görüşünü belirttikleri ve ardından sırasıyla düşünceleri ortaya çıkartma (%20), düşünceleri değiştirme (%8,6) ve sunuş yoluyla öğretim (%2) şeklinde ele aldıkları görülmektedir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının eğitsel videoların normal videolardan farklarına ilişkin ve öğrenme-öğretme yaklaşımları açısından kapsamlı görüşe sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, öğretmen adaylarının %61,4’ünün eğitimcileri tarafından derslerde eğitsel videolardan yararlandıkları, aynı

zamanda ağırlıklı olarak alan eğitimi derslerinde eğitsel videolarla öğrenim gördüklerini belirtmeleriyle örtüşmektedir (Tablo 1). Biyoloji öğretmen adaylarının teknolojinin alan eğitimindeki önemini bilincinde olduklarını gösteren bu sonuç, öğretmenlerin teknolojiyi, biyoloji ile daha sık bağdaştırarak öğrencileri aktif kılmasına ve öğrencilerin biyoloji alanındaki başarı düzeyini arttırmalarına destek olabilecektir.

Öğretmen adaylarının eğitsel videoların biyoloji öğretimine katkılarına ilişkin “eğitsel videoların biyoloji öğretimindeki yeri” ve “biyoloji öğretiminde eğitsel videoların özellikleri” açısından görüşlerini bildirmişlerdir (Tablo 3). Buna göre, “eğitsel videoların biyoloji öğretimindeki yeri” teması altında sırasıyla, bilgi verme (%22), görsel sunum desteği (%15) ve güdülenme (%3) görüşlerini vurgulamışlardır. Bu bulguya göre, öğretmen adaylarının alan eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip oldukları görülmektedir. Koç (2011)’in çalışmasında öğretmen adaylarının sınıf yönetimiyle ilgili videolar geliştirerek öğrenme aktiviteleri hakkında belirli çıkarımlarda bulduklarını ve derste edindikleri tecrübelerle gelecekte kazanacaklarını anlamlandırmalarını sağladığını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının “biyoloji öğretiminde eğitsel videoların özellikleri” teması altında ise en çok, soyut konuları somutlaştırma (%30) ve ardından sırasıyla öğrenimde kalıcılığı artırma (%12), işitsel, görsel ve anlamsallık (%9), tekrar izleme-durdurma (%5) ve ulaşılabilirlik (%4) görüşlerine sahip oldukları görülmektedir. Alan yazında biyoloji gibi soyut kavramların yer aldığı alanlarda (fizik, kimya, vb.) konuları daha anlaşılır sağlayabilmek adına yeni öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi de (Ayhan, 2012) belirtilmiştir. Bu görüş, öğretmen adaylarının eğitsel videoların soyut kavramları soyutlaştırma ve işitsel, görsel ve anlamsal özelliğinin olduğunu vurgulamaları, ses ve videoların soyut kavramların aktarımını kolaylaştırdığına ilişkin Ozan (2015)’in çalışmasıyla da desteklenmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin bir konuda bilgi edinebilmeleri için eğitim içerikli web tabanlı eğitsel videoların her zaman ve her yerde erişebilme ve ihtiyaç anında öğrenmeye yönelik ulaşılabilirlik kolaylığı sağladığı bildirilmektedir (Yıldırım ve Özmen, 2011).

Öğretmen adaylarının gelecekte öğretimlerinde eğitsel videoları kullanıp kullanmayacaklarına ilişkin görüşlerden elde edilen bulgulara göre, öğretmen

adaylarının %91,2'sinin eğitsel videoları öğretimlerinde kullanacakları; %7,1'inin ise bu konuda kararsız kaldıkları görülmektedir (Tablo 4). Nitekim Akbaş (2011), öğretmen adaylarının hazırladıkları eğitsel kısa filmler ile ilgili fikir edinme ve farkındalığı sağlamak gibi olumlu etkilerinin ortaya çıktığını belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının biyoloji öğretiminde eğitsel videoları hangi konularda kullanabileceklerine ilişkin sırasıyla hücre (%30), sistemler (%23,5), protein sentezi (%27), botanik (%15), madde döngüleri ve omurgasızlar/omurgalılar (%3,3), kalıtım ve evrim (%1,6) konuları açısından görüşlerini bildirdikleri görülmektedir (Tablo 5). Bu sonuçlardan yola çıkarak, ağırlıklı olarak öğretmen adaylarının belirttikleri derslerin konularında yer alan kavramların, biyoloji öğrenmede soyut düzeyde kaldığı durumu değerlendirilebilir.

Öğretmen adayları, eğitsel videoları biyoloji öğretiminde nasıl kullanabilecekleri ile ilgili “eğitsel videolarla biyoloji öğretiminin geliştirilmesi” ve “eğitsel videolarla biyoloji öğretiminde materyal tasarımı” açısından görüşlerini bildirmişlerdir (Tablo 6). Buna göre, “eğitsel videolarla biyoloji öğretiminin geliştirilmesi” teması altında günlük hayatla ilişki kurarak (%23) ve güdülenmeyi arttırarak (%13) görüşlerini vurguladıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının eğitsel videolarda günlük yaşam ile biyoloji konularını ele alarak öğrencilerin dikkatini derse odaklamak gibi düşüncelere sahip olmaları, alan yazında yer alan çalışmaları da destekler niteliktedir (Emirtekin, Kışla, Polan ve Dönmez, 2020; Orhan ve Akkoyunlu, 1999). “Eğitsel videolarla biyoloji öğretiminde materyal tasarımı” teması altında ise görsel materyaller ile destekleme (animasyon) (%33,3), deneyleri dijital ortama taşıma (simülasyon) (%13), mobil uygulama destekli mikroskoptan gözlem yaptırma (%10,2), belgesel temalı video içeriği oluşturma (%5) ve soyut biyolojik kavramları şarkı sözleri ile videoya dönüştürme (%2,5) görüşleri yer almaktadır. Bu bulgu, biyoloji öğretmen adaylarının materyal geliştirme açısından çok yönlü görüşlere sahip olduğunu göstermektedir. Eğitsel videoların biyoloji öğretiminde materyal geliştirme süreçleriyle birlikte, akranlarla video paylaşımının hem günümüzdeki teknoloji odaklı araçlara hem de biyolojiye ve

yaşama ilişkin çok yönlü bakış açıları kazandırarak öğrencilerde yapıcı düşünmeyi geliştirmesi mümkündür (Jonassen, 1999).

Günden güne eğitim teknolojilerinin öğretimdeki öneminin çokça vurgulandığı düşünülürse (Byers, 1997; Wetzel, Radtke ve Stern, 1994; Snelson, 2008; Ozan, 2015; Sang, Valcke, vanBraak ve Tondeur, 2010; Valtonen, Kukkonen, Kontkanen, Sormunen, Dillon ve Sointu, 2015; Instefjord ve Munthe, 2017), geleceğin öğretmenlerinin alan eğitiminde eğitsel videoların kullanımına ilişkin görüşleri önem kazanmaktadır. Özellikle tüm dünyada yaşanan pandemi süreciyle birlikte, sıklıkla eğitimde yararlanılan eğitsel videolarla biyoloji öğretiminde materyal geliştirilmesi açısından, öğretmen adaylarının yenilikçi ve çok yönlü düşüncelere sahip olmaları, biyolojide öğretimin eğitsel videolarla geliştirilmesinde olumlu bir etki oluşturabilecektir.

Çalışmanın bulgularına yönelik aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Öğretmen yetiştiren kurumlarda, biyoloji öğretmenliği programında eğitsel videoların ve daha birçok farklı teknolojik araçların kullanıldığı bir öğretim programı içeriğinin yeniden düzenlenmesi sağlanabilir.
- Çeşitli alan eğitimi derslerinde biyoloji öğretmen adaylarının anlatım becerisi ve çok yönlü bakış açıları kazanabilmeleri ve bir durumun nedenini sorgulayabilmeleri için eğitsel video içerikleri hazırlayabilecekleri görevler verilebilir.
- Derslerde çeşitli materyal tasarımı ile oluşturulmuş (animasyon, deneyleri dijital ortamda uygulama, simülasyon, soyut biyolojik kavramları içeren konularda şarkı sözleri geliştirme, mobil uygulama destekli etkileşimli videolarla deney yürütebilme, bazı biyoloji konularında belgesel temalı video içerikleri hazırlama gibi) doygun içerikli eğitsel videolar kullanılabilir.
- Biyoloji öğretiminde, soyut kavramları içeren birçok konuda çeşitli web tabanlı video içerikli ağlardan faydalanılabilir.

- Öğretmen yetiştiren kurumlarda biyoloji alan derslerinde, belirli bir biyoloji konusu çerçevesinde, eğitsel videoların öğretimde etkililiğine ilişkin çalışmalar yürütülebilir.

KAYNAKLAR

- Allam, C. (2006). Using filmmaking to teach students about Shakespeare, urban regeneration and other stuff. In *Proceedings from 6th International DIVERSE Conference*. Glasgow Caledonian University, Glasgow.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı* (6. Baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Ayhan, A. (2012). Sosyal Ağların Kuşattığı Bir Dünyada Çalgı Eğitiminde Eğitsel Video Kullanımının Önemi. *The Journal of Academic Social Science Studies* 5 (8), 171-178.
- Bazeley, P., & Richards, L. (2000). *The NVivo qualitative project book*. Sage.
- Byers, D. N. (1997). So why use multimedia, the Internet, and lotus notes? Paper presented at the Technology in Education Conference, San Jose, CA.
- Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, Vol. II (pp. 215e239). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Instefjord, E. J., & Munthe, E. (2017). Educating digitally competent teachers: A study of integration of professional digital competence in teacher education. *Teaching and teacher education*, 67, 37-45.
- Koç, M. (2011). Let's make a movie: Investigating pre-service teachers' reflections on using video-recorded role-playing cases in Turkey. *Teaching and Teacher Education*. 27, 95-106.
- Kozma, R. B., & Russell, J. (1997). Multimedia and understanding: Expert and novice responses to different representations of chemical phenomena. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 34(9), 949-968.
- McKnight, K., O'Malley, K., Ruzic, R., Horsley, M. K., Franey, J. J., & Bassett, K. (2016). Teaching in a digital age: How educators use technology to improve student learning. *Journal of research on technology in education*, 48(3), 194-211.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *Qualitative analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Neuman, W. L. (2012). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nicel ve nitel yaklaşımlar I-II*. Cilt (5. Basım). İstanbul: Yayın Odası.
- Orhan, F., & Akkoyunlu, B. (1999). Uzaktan eğitim yaklaşımında temel eğitim 1. kademe öğretmenleri'nin video destekli hizmetiçi eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(17).
- Ozan, Ö. (2015). e-Öğrenme için eğitsel video geliştirme. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 59-80.
- Özdemir, O. (2010). Doğa deneyimine dayalı çevre eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin çevrelerine yönelik algı ve davranışlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 125-138.
- Sang, G., Valcke, M., Van Braak, J., & Tondeur, J. (2010). Student teachers' thinking processes and ICT integration: Predictors of prospective teaching behaviors with educational technology. *Computers & Education*, 54(1), 103-112.
- Snelson, C. (2008). Web-based video in education: Possibilities and pitfalls. In *TCC* (pp. 214-221). TCC Hawaii.
- Tecimer, Ö. (2018). İlk ve Ortaokullarda Blok Flüt Eğitimi için Eğitsel Video Ders Materyali Hazırlama. *Fine Arts* 13(4), 117-132.
- Yeung, Y.-Y. (2004, September). A learner-centred approach for training science teachers through virtual reality and 3D visualization technologies: Practical experience for sharing. Paper presented at the International Forum on Education Reform, Bangkok, Thailand.
- Valtonen, T., Kukkonen, J., Kontkanen, S., Sormunen, K., Dillon, P., & Sointu, E. (2015). The impact of authentic learning experiences with ICT on pre-service teachers' intentions to use ICT for teaching and learning. *Computers & Education*, 81, 49-58.
- Wetzel, C. D., Radtke, P. H., & Stern, H. W. (1994). *Instructional effectiveness of video media*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, A. G. N., & Özmen, A. G. B. Video Paylaşım Sitelerinin Eğitsel Amaçlı Kullanımı. 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium, 22-24 September 2011, Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.

SUMMARY

Purpose

Educational videos enable students to progress at their own pace in their studies, to focus on the subject better, to facilitate their understanding of difficult and critical issues that vary in the individual, and to present the content effectively. Because of advancements in web technologies, the active learning approach is now easily applied to videos. Therefore, educational videos can be used to reveal students' alternative understanding of all processes in biology subjects. The purpose of this study was to investigate prospective biology teachers' perspectives on which subjects and how educational videos can be used in biology teaching.

Method

In this study, case study design, one of the qualitative research methods, was used. The study group consisted of 57 prospective biology teachers studying in the biology teaching program of a state university in Ankara. A semi-structured interview form consisting of personal information and 4 opinion questions developed by the researchers was used. Descriptive and content analysis were used in the analysis of the data obtained. To fulfil the validity and reliability conditions, the data set was analyzed by two researchers.

Results, Conclusion and Discussion

According to the findings obtained from this study, prospective teachers expressed their views on educational videos and the differences between educational videos and normal videos in terms of "content of educational videos" and "educational videos in terms of learning-teaching approaches". Accordingly, it is seen that under the theme of "content of educational videos" they mainly emphasize theoretical knowledge (20%), followed by visual materials (graphics, pictures, animations, etc.) (14.2%). This view shows that prospective teachers know educational video content. In addition, in terms of learning-teaching approaches, the prospective teachers stated the most dominant view on educational videos (30%), followed by revealing thoughts (20%), changing thoughts (8.6%), and teaching by presentation (2%) appear to be considered. This finding reveals that prospective teachers have comprehensive views on the differences between educational videos and normal videos in terms of learning-teaching approaches. In addition, 61.4% of the prospective teachers stated that they benefited from educational videos by their trainers in the lessons and that they also mostly studied educational videos in the field education courses. Prospective teachers expressed their views on the contribution of educational videos to biology teaching in terms of "the place of educational videos in biology teaching" and "the characteristics of educational videos in biology teaching". Accordingly, under the theme of "the place of educational videos in biology teaching", they emphasized the views of giving information (22%), visual presentation support (15%) and motivation (3%), respectively. According to this finding, it is seen that prospective teachers have sufficient knowledge about field education. Under the theme of "characteristics of educational videos in biology teaching", prospective teachers mostly concretized abstract subjects (30%), followed by increasing retention in learning (12%), auditory, visual and semantic (9%), rewatching-stopping (5%) and accessibility (4%).

According to the findings obtained from the opinions about whether the prospective teachers will use educational videos in their teaching in the future, 91.2% of the prospective teachers will use educational videos in their teaching; It is seen that 7.1% of them are undecided on this issue. Cell (30%), systems (23.5%), protein synthesis (27%), botany (15%), matter cycles and invertebrates/vertebrates (3.3%), respectively, on which topics prospective teachers can use educational videos in biology teaching, heredity and evolution (1.6%) are seen to express their opinions in terms of issues. Based on these results, it can be evaluated that the concepts in the subjects of the lessons that prospective teachers mainly report in biology learning remain at an abstract level. Prospective teachers expressed their views on how to use educational videos in biology teaching in terms of "improving biology teaching with educational videos" and "material design in biology teaching with educational videos". Accordingly, it is seen that they emphasize their views by establishing relationships with daily life (23%) and increasing motivation (13%) under the theme of "improving biology teaching with educational videos". Under the theme of "material design in biology teaching with educational videos", supporting with visual materials (animation) (33.3%), transferring experiments to digital media (simulation) (13%), observing from a mobile application supported microscope (10.2%), documentary-themed video content (5%) and turning abstract biological concepts into video with lyrics (2.5%). This finding shows that prospective biology teachers have versatile views in terms of material development. The results suggest that materials can be designed with educational videos on many biology subjects for more effective biology teaching and these materials should be used more frequently both in teacher training and in teaching biology to students in schools.

ORCID

Sena Seçil Akpınarlı  ORCID [0000-0002-5108-4676](https://orcid.org/0000-0002-5108-4676)

Pınar Köseoğlu  ORCID [0000-0002-6222-7978](https://orcid.org/0000-0002-6222-7978)

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme sorularını cevaplayan Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Biyoloji Öğretmenliği Programı'nda okuyan öğrencilere teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonunun 16.05.2023 tarih ve E-35853172-600-00002846166 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

An Examination of the Studies Between 2013-2022 on the Use of Virtual Laboratories in Science Education*

Sanal Laboratuvarların Fen Eğitiminde Kullanımıyla İlgili 2013-2022 Yılları Arasındaki Çalışmaların İncelenmesi

Okan DORUK¹, Rabia SARIKAYA²

¹ Gazi University, Gazi Faculty of Education, Division of Primary School Education.
e-posta:okandoruk@gazi.edu.tr

² Gazi University, Gazi Faculty of Education, Division of Primary School Education.
e-posta:erabia@gazi.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 13.03.2023

Yayına Kabul Tarihi: 25.10.2023

ABSTRACT

This study is a systematic review that is composed of the analysis of several international studies on the use of virtual laboratories in science education that were selected based on certain criteria. Research data have been attained by reviewing studies that concern virtual laboratories. For this systematic review, 1322 scientific articles published in the Web of Science database between 2013 and 2022, with the keyword "virtual laboratory" in their titles or abstracts, were reviewed. An article review form was used as the tool for collecting data. In determining the papers to be included in the study, the criterion sampling method was used. The sample of the study consists of 30 papers which comply with the inclusion criteria and were accessible in full text. Descriptive and content analyses were used in this systematic review. The studies on virtual laboratories are presented via descriptive analysis on the basis of their distribution by years, distribution by subject fields, distribution by participant levels, distribution by group sizes, methods and patterns, data collection tools, and frequencies of data analysis types. The results of virtual laboratories that these studies acquired were grouped via content analysis under codes, categories, and themes. When the results achieved by these studies are evaluated as a whole, it becomes clear that virtual laboratory applications positively impact science education with respect to different variables.

Keywords: Virtual laboratory, Science education, Systematic review.

* **Reference:** Doruk, O. and Sarıkaya, R. (2023). An examination of the studies between 2013-2022 on the use of virtual laboratories in science education. *Gazi University Journal of Gazi Education Faculty*, 43(3), 1451-1485.

ÖZ

Bu araştırma; sanal laboratuvarların fen bilimleri eğitiminde kullanılmasıyla ilgili yapılmış uluslararası çalışmaların belli ölçütler çerçevesinde seçilip analiz edilmesinden oluşan bir sistematik derlemedir. Araştırma verileri, sanal laboratuvara yönelik araştırmaların incelenmesiyle elde edilmiştir. Sistematik derleme olan bu çalışmada 2013-2022 yılları arasında Web of Science veri tabanında başlık ve özet kısımlarında sanal laboratuvar anahtar kelimesinin geçtiği 1322 makale incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen makale inceleme formu kullanılmıştır. Çalışmaya dahil edilecek makalelerin belirlenmesinde ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Dahil edilme kriterlerine uyan ve tam metnine ulaşılabilen 30 makale çalışmanın örneğini oluşturmuştur. Veriler analiz edilirken araştırmacılar arası tutarlılığa dikkat edilmiş ve kodlayıcılar arası güvenilirlik %90 hesaplanmıştır. Bu sistematik derleme kapsamında verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde sanal laboratuvarla ilgili yapılan çalışmaların; yıllara göre dağılımı, konu alanlarına göre dağılımı, katılımcı düzeylerine göre dağılımı, grup büyüklüklerine göre dağılımı, yöntem ve desenleri, veri toplama araçları ve veri analiz biçimlerinin frekansları sunulmuştur. İçerik analizinde ise çalışmaların sanal laboratuvarla ilgili ulaştıkları sonuçlar kod, kategori ve temalar oluşturacak şekilde gruplandırılmıştır. Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, sanal laboratuvar uygulamalarının fen eğitimini farklı değişkenler bakımından olumlu etkilediği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Sanal laboratuvar, Fen bilimleri eğitimi, Sistematik derleme.

INTRODUCTION

In today's world, science and technology are improving day by day. These improvements have made it almost inevitable to use information and communication technologies in education. These technologies take the form of virtual learning systems, virtual classes, and virtual laboratories in educational processes. Virtual laboratories can be deemed to have a significant impact on especially science education when the goals in this area are considered (Ahmed & Hasegawa, 2019). Science classes have essential goals such as teaching students of different ages the scientific information processes and improving their skills of researching this scientific information and problem-solving (Klentien & Wannasawade, 2016). Laboratories are very important in achieving the goals of science lessons (Špernjak & Šorgo, 2018).

Science laboratories are classrooms that are tailored for the goals of science classes, which include scientific practices like displays and experiments (Çepni & Ayvaci, 2019).

These laboratories have many goals, including enabling students to learn about concepts, understand scientific methods, and improve their problem solving, analytical, and psychomotor skills. Laboratories are the cornerstones of science at every stage. They motivate students and raise their interest in science by providing them with an opportunity to think critically like a scientist. Since laboratory activities are generally carried out in groups, laboratories may, at times, serve to improve communication skills and peer learning, as well (Achuthan, Francis and Diwakar, 2017; Barrie, Bucat, Buntine, Burke da Silva, Crisp, George, Jamie, Kable, Lim, Pyke, Read, Sharma & Yeung, 2015; Coştu, Ayas, Çalık, Ünal & Karataş, 2005; Lee, Lai, Alex Yu, & Lin, 2012; Pun & Tai, 2021).

On the other hand, reasons such as lack of budget and equipment, and some students being active whereas others being passive in experimental groups may result in inequality in learning (Achuthan, Francis and Diwakar, 2017). Virtual laboratories step in at this point as a prerequisite or alternative to physical laboratories. Moreover, virtual laboratories provide students with the chance to move freely from one point to another and conduct experiments repeatedly (Ali, Ullah & Khan, 2022). Virtual laboratories are early simulation extensions of electronic systems that simulate physical laboratories and aim to achieve similar goals. They provide much convenience in visualizing, problem solving, designing an experiment, and commenting on the gathered data (AlZahrani, 2015; Koç Ünal & Şeker, 2020). It can also be stated that they are a necessity thanks to the fun and understandable learning environment they offer and due to the unlimitedness of the user and the period enabled by distant teaching practices (Ayas & Tatlı, 2011).

Taking student and teacher experiences into account, virtual laboratories are regarded as an important part of learning in new education trends. Students have the chance to try something repeatedly through these laboratories (Deepika, Bala & Kumar, 2021). Virtual laboratories create an alternative to traditional learning environments where students can test their scientific hypotheses, interact with each other, and make scientific inquiries. Virtual laboratory environments are stated in many studies to play an important role in increasing students' performances and enabling permanent learning. They may improve students' higher-order thinking, scientific thinking, and scientific inquiring skills

(Puntambekar, Gnesdilow, Dornfeld Tissenbaum, Narayanan & Rebello, 2021; Topalsan, 2020).

Nevertheless, there are some researchers who underline that there are several negative aspects of virtual laboratories as well as positive ones. For instance, Karlsson, Ivarsson and Lindström (2013) state that the integration of virtual laboratories into education is a new development, that it may be the impact of this novelty that leads students to attend the lessons actively and that virtual laboratories should be used on a more regular basis at schools before reaching a solid explanation.

Winkelmann, Scott & Wong (2014) argue that virtual laboratories cannot provide the student with all of the learning experiences physical laboratories offer. They exemplify this with students not being able to use physical equipment and real chemicals in virtual laboratories. They additionally emphasize that the safety of virtual laboratories does not guarantee that students will accordingly work safely and conscientiously in the real world. Despite all these, Gunawan, Harjono, Sahidu & Herayanti (2017), indicate, referring to the definitions in the literature, that virtual laboratories are not rivals to physical laboratories and they should be deemed as extensions to new opportunities in experiments that cannot be carried out in real life due to the lack of suitable conditions. Virtual laboratories prove to be useful in continuing science education, especially under unexpected circumstances such as epidemics, disasters, wars, and so on since they are independent of time and space.

There are several studies that follow systematic review processes concerning virtual laboratories (Chan, Van Gerven, Dubois & Bernaerts, 2021; Reeves & Crippen, 2021; Triejunita, Putri & Rosmansyah, 2021; Zhang, Al-Mekhled & Choate, 2021). The present study is a systematic review which differs from other studies with respect to the studies that were reviewed within and the inclusion-exclusion criteria that were used. In the research process, the scientific articles that were published in the Web of Science database between 2013 and 2022 were browsed, analyzed, and gathered under certain categories to present the general trends in these studies and analyze the results they achieved. The

present researchers reckon that the findings in this research will prove to be guiding in detecting the gaps in the literature and research trends.

This research aims to review international studies between 2013-2022 about virtual laboratories in science education in a systematic fashion. To that end, the questions and subquestions below were aimed to be answered.

RQ1-What are the general trends in studies on virtual laboratories?

RQ1.1- What are the distribution of the studies by years on virtual laboratories?

RQ1.2- What are the distribution of the studies by subject fields?

RQ1.3- What are the distribution of the studies by participant levels?

RQ1.4-What are the distribution of the studies by sample sizes?

RQ1.5- What are the methodological trends of the studies?

RQ2-What are the results achieved in these on about virtual laboratories?

METHOD

This study is a systematic review composed of the analysis of some of the present studies that were selected based on certain criteria. According to Higgins and Green (2011), systematic review is a synthesis of publications related to the research question compiled based on predetermined criteria. The goal here is to review relevant academic publications with a systematic method to reduce the error rate before making inferences or reaching a conclusion based on earlier research on a subject.

Data Source

In this study, the criterion sampling method, with criteria that were determined by the researchers or predetermined criteria, was used (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Research data have been acquired by examining studies on virtual laboratories in August and March, 2022. Studies which complied with the inclusion criteria and were accessible

in full text were included in the scope of the review. The selection process is presented in detail and in order along with inclusion and exclusion criteria in Table 1.

Table 1. Inclusion and Exclusion Criteria

Inclusion Criteria	The Number of the Studies Accessed	Exclusion Criteria
Studies in the Web of Science database that have the keyword “virtual laboratory” in their titles or abstracts were selected.	1322	Studies that were not in the Web of Science database were excluded.
Studies on education and educational sciences were selected.	516	Areas like engineering and applied sciences were excluded.
English was selected as the language.	495	Studies that were not published in English were excluded.
SCI-Expanded, SSCI and ESCI indexes were selected.	234	Studies that were not in the SCI-Expanded, SSCI and ESCI indexes were excluded.
Studies between 2013-2022 (the last decade) were selected.	150	Studies that were not published between 2013-2022 (the last decade) were excluded.
Scientific articles and early access were selected as the document type.	143	Publication types like book chapters and proceedings were excluded.
Studies on science education, physics education, chemistry education and biology education were selected.	38	Studies on engineering and applied sciences education were excluded.
Studies that were conducted with K-12 students, teachers and teacher candidates were selected.	30	Studies that were conducted with undergraduate students in departments other than educational sciences and graduate groups were excluded.

In this study, the authors first accessed “1322” studies in the Web of Science database which have the phrase “Virtual Laboratory” in their titles or abstracts. Then, 150 studies

on education and educational sciences which were published between 2013-2022 in English and find place in the SCI-Expanded, SSCI and ESCI indexes were selected in accordance with the inclusion criteria. The number was reduced to 143 studies by filtering those through selecting scientific articles and early access as the document type. Thirty-eight studies on science, physics, chemistry and biology education were selected from among these. In the last step, 30 studies carried out with K-12 students, teachers and teacher candidates were included in this systematic review.

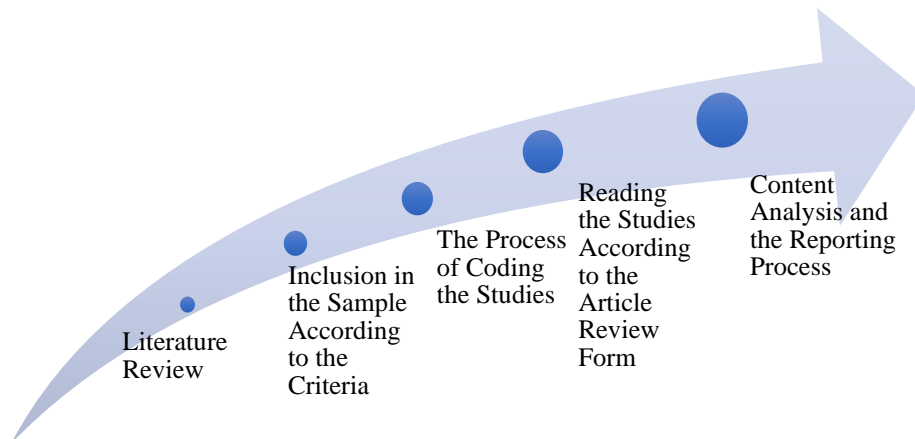
Data Collection Tool

In this study, an article review form that was designed by the researchers was used. This form is a table that consists of three sections. The first section includes references of the studies, the second section includes the methodological information concerning the studies, and the third section includes information on the results of the studies (Appendix B).

Implementation Process

Figure 1 presents all the stages of the systematic review that is carried out for this study in order.

Figure 1. The Stages of the Research Process



In the beginning, the 30 studies that remained after applying the inclusion and exclusion criteria were named according to the authors' surnames and publication dates, and then listed in alphabetical order. In line with this ordering, the studies were coded as A1, A2, A3... A30. The coded studies were read in order according to the paper review form, and then, relevant information and results were written on the form. After all the studies had been read, descriptive analysis, content analysis and reporting processes were carried out.

Data Analysis

In this systematic review, descriptive analysis and content analyses were used. The studies on virtual laboratories are presented in tables via descriptive analysis on the basis of their distribution by years, distribution by subject fields, distribution by participant levels, distribution by group sizes, methods and patterns, data collection tools, and frequencies of data analysis types. The results about virtual laboratories that these studies acquired were grouped via content analysis in a way that would form codes, categories, and themes.

The collected data were then reviewed by the two present researchers independently. Firstly, the researchers reached a consensus on how to conduct the analysis process. Then, they coded approximately 20% of the data independently and compared their coded parts. Common points and conflicting points were detected, after which the researchers continued coding the data and calculated the intercoder reliability, respectively. According to the calculation, the reliability coefficient was 90% (Miles and Huberman, 2015, pp. 64-65).

FINDINGS

This study aims to systematically analyze international studies that were published between 2013-2022 about virtual laboratories in science education. Towards that aim, the findings regarding the research questions are presented below:

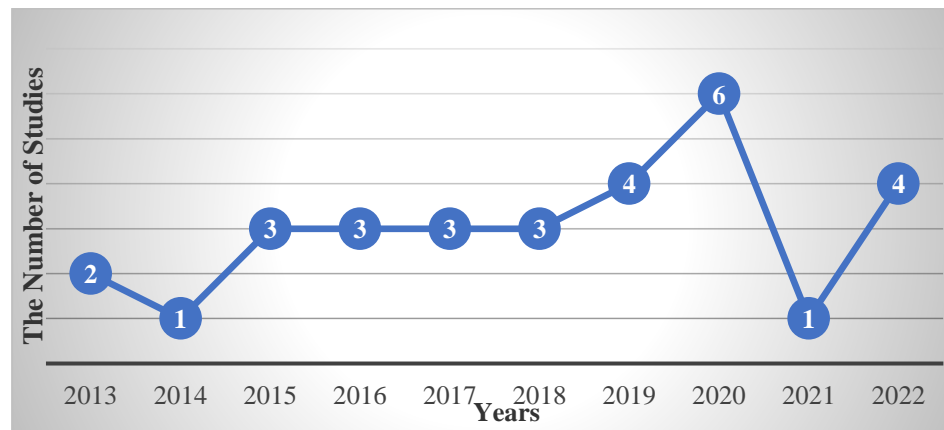
RQ1: What are the general trends in studies on virtual laboratories?

To find an answer to the first research question, the distribution by years, distribution by subject fields, distribution by participant levels, distribution by group sizes, methods and patterns, data collection tools, and frequencies of data analysis types of the studies on virtual laboratories were identified.

RQ1.1: What are the distribution of the studies by years on virtual laboratories?

The distribution of the studies that were examined in this research by years is shown in Figure 2.

Figure 2. RQ1.1. The Distribution of the Studies by Years

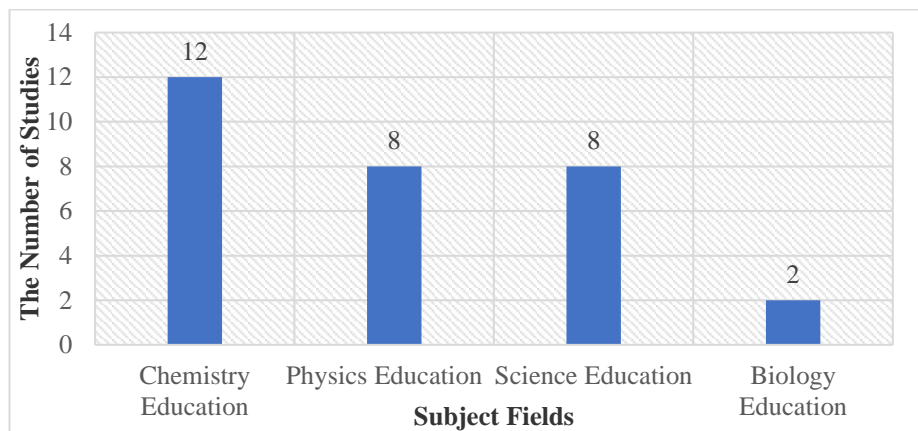


When Figure 2 is examined, it can be stated that the number of studies on virtual laboratories have increased especially from 2019, when the COVID-19 pandemic started, on. Moreover, it is seen that half of the examined studies have been carried out in the last 4 years.

RQ1.2: What are the distribution of the studies by subject fields?

The distribution of the studies that were examined in this research by subject fields is shown in Figure 3.

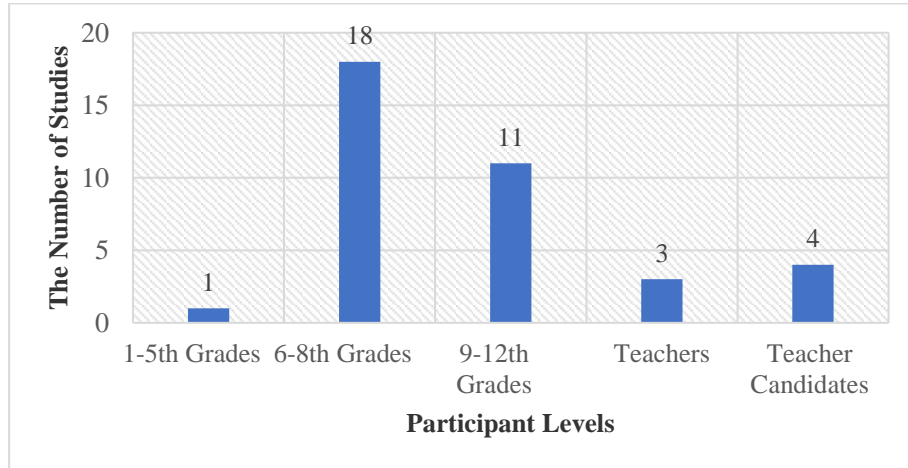
Figure 3. RQ1.2 The Distribution of The Studies by Subject Fields



When Figure 3 is examined, it is seen that most studies on virtual laboratories are in the field of chemistry education ($f=12$), and that the studies on physics education ($f=8$) and science education ($f=8$) are relatively less in number compared to chemistry education. Additionally, it is worth noticing that the number of studies on biology education ($f=2$) are quite few compared to the other fields.

RQ1.3: What are the distribution of the studies by participant levels?

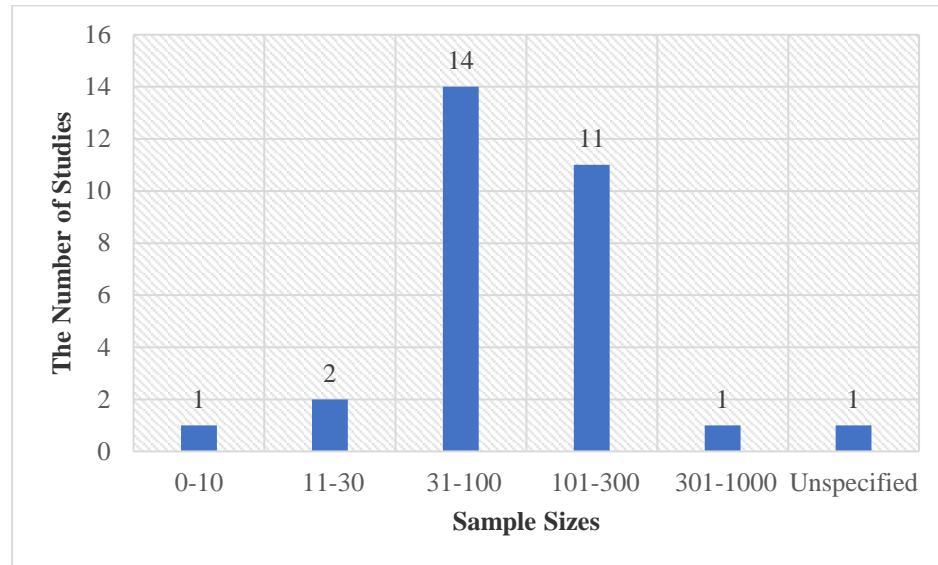
The distribution of the studies that were examined in this research by participant levels is shown in Figure 4.

Figure 4. RQ1.3 The Distribution of the Studies by Participant Levels

When Figure 4 is examined, it is noticed that most studies on virtual laboratories were carried out with 6-8th graders ($f=18$) and 9-12th graders ($f=11$), and that the studies carried out with 1-5th graders ($f=1$), teachers ($f=3$) and teacher candidates ($f=4$) are less in number. Notice that the sum of the numbers in Figure 4 is more than the number of studies examined. This may be caused by the fact that some studies used more than one sample group.

RQ1.4: What are the distribution of the studies by sample sizes?

The distribution of the studies that were examined in this research by group sizes is shown in Figure 5

Figure 5. RQ1.4 The Distribution of the Studies by Sample Sizes

When Figure 5 is examined, it can be seen that most studies were conducted with groups involving 31-100 people, which is followed by groups with 101-300 people. It can be stated that studies with groups with 0-30 people and more than 301 people are relatively few.

RQ1.5: What are the methodological trends of the studies?

The findings presented in Table 2 show the methodological trends of the studies.

Table 2. Methodological Trends of the Studies

Methods and Patterns of the Studies	f
Quantitative Studies	19
Studies with Quasi-Experimental Pattern	15
Other Experimental Patterns	2
Comparative Analysis	1
Quantity Based Evaluation Research	1
Qualitative Studies	2
Basic Qualitative Research	1
Ethnomethodology	1

Studies with a Mixed Method Design	3
Sequential Mixed Method for Quasi-Experimental Design	1
Exploratory Design	1
Mixed Methods Involving Integration	1
Not Identified Clearly	6
<hr/>	
Data Collection Tools	f
<hr/>	
Quantitative Data Collection Tools	
Knowledge and Success Tests	14
Satisfaction Questionnaires	8
Measurement Tools That Measure Skills	8
Tests Intended at Assessing Laboratories	6
Tests that Measure Conceptual Understanding	4
Attitude Scales	3
Measurement Tools Based on Experimenting Performance	3
Qualitative Data Collection Tools	
Interview Forms	8
Observation Forms	5
Student Documents	3
Other Questionnaires	3
Other Measurement Tools	3
<hr/>	
Data Analysis Types	f
<hr/>	
Quantitative Data Analyses	
Descriptive Analysis	15
Predictive Analysis	
T Test	14
ANOVA/ANCOVA	15
MANOVA/MANCOVA	2
Chi Square	4
Factor Analysis	3
Wilcoxon Signed Ranks Test	2
Mann Whitney U Test	1
Kruskal-Wallis Test	1
Rasch Modeling Technique	1
Qualitative Data Analyses	
Content Analysis	6
Reliability Analyses	
<hr/>	

Quantitative Reliability Analyses	
Cronbach Alpha	8
Cohen's Kappa	3
Kudar Richardson (KR-21)	1
KR-20 Reliability Coefficient	1
Qualitative Reliability Analyses	
Intercoder Reliability	5

According to Table 2, the studies generally have a quantitative pattern and quasi-experimental design. On the other hand, it is a remarkable finding that the number of studies with a qualitative or mixed method is few. Moreover, it is noticed that 6 of the examined studies do not clearly specify a research pattern. Data collection tools and data analysis types that were used in the studies were affected by research designs, as well. Regarding this, it is observed that data collection tools used in quantitative studies and quantitative data analysis types outnumber others. In addition, reliability analyses are shaped by quantitative analyses.

RQ2- What are the results achieved in these studies on virtual laboratories?

The present researchers have examined the results of the studies that were included in the research with respect to the second research question by content analysis. At the end of this examination, each result achieved by these studies was coded one by one. After coding, categories and subcategories were determined, followed by themes. As is shown in Table 3, the results of the studies were categorized under two main themes as positive and negative. Under the theme of positive results, five categories find place. These are results concerning the use of virtual laboratories, laboratory processes, the affective field, the cognitive field, and skill development. Among these, the results concerning the cognitive field are divided into 3 subcategories, namely results concerning concept teaching, results concerning academic achievement and other cognitive results. Other categories do not have any subcategories.

Table 3. Results Concerning Virtual Laboratories

Theme	Categories	Subcategories	Codes	f	Relevant Studies
Positive Results	Results Concerning the Use of Virtual Laboratories	No Subcategory	Being applicable for science education	8	A2, A3, A5, A6, A17, A19, A27, A28
			Offering an independent learning environment	1	A3
			Being functional	1	A5
			Interface satisfaction	1	A5
			Having the advantage of visualization	1	A5
			Being handy and practical	1	A5
			Being accessible	1	A6
			The necessity to be adapted to other courses	1	A5
			Offering an effective user experience	1	A19
			Being helpful in limited conditions	1	A23
			Offering a critical and scientific course content	1	A25
			Creating a positive educational atmosphere	1	A25
			Being advantageous in terms of time	1	A28
			Being advantageous in terms of being used along with a physical laboratory	3	A22, A27, A28
			Enhancing the experimenting performance	2	A1, A26

Laboratory Processes		Increasing self-efficacy regarding the laboratory	1	A13
		Increasing participation in the physical laboratory	1	A13
		A similar experience to physical laboratories	1	A13
		Introducing laboratory equipment	1	A24
Results Concerning the Affective Field	No Subcategory	Raising interest	5	A13, A17, A19, A25, A28
		Being fun	4	A11, A17, A25, A28
		Improving attitude	2	A17, A20
		Increasing motivation	2	A13, A25
		Having a high level of emotional participation	1	A13
Results Concerning the Cognitive Field	Results Concerning Concept Teaching	Improving conceptional understanding	6	A3, A8, A9, A19, A20, A27
		Being effective in concept teaching	2	A11, A23
		Improving conceptional explanation	1	A4
		Explaining the relationship between concepts	1	A18
	Results Concerning Academic Achievement	Increasing the level of success	7	A6, A11 A13, A19, A24, A29, A30
	Being advantageous in terms of structuring knowledge	6	A8, A9, A16, A19, A22, A27	

			The impact on self-directed and autonomous learning	1	A20
			Facilitating learning	1	A20
			Improving the ability to remember information	1	A29
			Reducing the cognitive burden	1	A1
		Other Cognitive Results	Improving the formation of mental models	1	A8
			Reaching high-level cognitive goals	1	A9
			Improving the competence of modeling data	1	A10
			Developing the relationship between scientific ideas	1	A21
		Results Concerning Skill Development	Enhancing inquiry skills	6	A12, A14, A15, A16, A20, A25
	No Subcategory		Enhancing creativity	1	A7
			Improving problem solving skills	1	A29
			Developing metacognitive skills	1	A30
			Enhancing the skills in writing arguments and providing evidence	1	A15
			Low flexibility	1	A6
			Being costly to develop	1	A6
			Having a low experimenting performance	1	A11
	No Category	No Subcategory	Little impact on the development of scientific process skills	1	A20
Negative Results					

Not being preferred by students	1	A20
Being boring	1	A22
Low levels of motivation	1	A22

When the categories are examined in general, an important finding arises: the “being applicable for science education” code in the “results concerning the use of virtual laboratories” category has more studies compared to other codes.

In the examined studies, the results that virtual laboratories are advantageous to be used along with physical laboratories and that virtual laboratories enhance the experimenting performance are prominent in the category of “results concerning the laboratory processes”. Moreover, results that endorse that virtual laboratory increase self-efficacy in laboratories and participation in physical laboratories, offer experiences similar to those of physical laboratories and introduce laboratory equipment have been achieved.

In the category of “results concerning the affective field”, codes like virtual laboratories being interesting and fun, and improving attitude and motivation have emerged.

It can be seen that the category of “results concerning the cognitive field” has 3 subcategories: results concerning concept teaching, results concerning academic achievement, and other cognitive results. It should be underlined that the results concerning the cognitive field have subcategories and more codes compared to the other categories. This fact points towards the possibility of studies using virtual laboratories in science teaching focusing more on cognitive fields.

When the category of “results concerning skill development as a consequence of using virtual laboratories in science education” is examined, it is observed that the results indicating virtual laboratories improve especially inquiry skills are more than results about other skills. Additionally, there are results indicating that virtual laboratories enhance creativity, problem solving skills and writing arguments and providing evidence skills.

It can be realized that negative results about virtual laboratories have a significantly lower frequency than positive results. Notice that Table 3 includes no categories or

subcategories under the theme of negative results. However, results such as low flexibility, being costly to develop, low experimenting performance, little impact on the development of scientific process skills, not being preferred by students, being boring, and low levels of motivation are present for virtual laboratories in the codes relating to negative results.

CONCLUSION & DISCUSSION

This study aims to analyze international studies between 2013-2022 on the use of virtual laboratories in science education systematically. To that end, 30 studies were examined in terms of their general trends and results. With respect to the general trends of these studies, their distribution by years, distribution by subject fields, distribution by participant levels, distribution by group sizes, methods and patterns, data collection tools, and frequencies of data analysis types were examined. Taking the results of the systematic review into account, studies on virtual laboratories can be stated to trend towards an increase in recent years. It is assumed that the interest in virtual laboratories has been on the increase especially in the wake of Covid 19. It is reckoned that virtual laboratories will find themselves a larger space in the attitude toward science education in different countries as a consequence of the developments in science and technology. Regarding the examined studies, it is worth remarking that biology-education-related studies are considerably fewer than other fields. When the participant levels are taken into consideration, only one study is conducted with 1-5th graders. This situation may be related to the fact that science laboratories do not find a large area of use in early grades. Nevertheless, the present researchers reckon that laboratories should be popularized in science education in early grades, and virtual laboratories should play more role in science education as a result of technologization in education. It can be stated that virtual laboratories may make the students in early grades enjoy science classes and laboratories due to especially the results listed under the category of “results concerning the affective field” such as virtual laboratories being fun and interesting, and improving the attitude and motivation. Observing the examination of the studies on the basis of participant

levels, another important point is that the studies conducted with teachers and teacher candidates are few. It can be remarked that more studies on virtual laboratories should be conducted with teachers and teacher candidates considering that they are the ones to educate students. When the methodological trends of the studies are examined, it is noticed that approximately 2/3 of them have a quantitative pattern and quasi-experimental design, and, accordingly, data collection tools, data analysis types and reliability analyses are shaped around quantitative paradigms. Studies in which quantitative methods overweigh provide a chance to compare virtual laboratories with other environments or beginning stages. On the other hand, studies conducted with a qualitative or mixed method are few. This shows that deeper research on the use of virtual laboratories in science education is needed.

The results of the studies on virtual laboratories are gathered under two themes as positive and negative. It is observed that the studies have generally positive results about virtual laboratories.

Eight of the studies that were examined within the scope of this research (Almazaydeh, Younes & Elleithy, 2016; Arista & Kuswanto, 2018; Daineko, Ipalakova, Tsoy, Bolatov, Baurzhan & Yelgondy, 2020; Falode, & Gambari, 2017; Kapici, Akcay, & de Jong, 2020; Lai, Lin, Chou, & Yueh, 2022; Wang & Tseng, 2018; Winkelmann, Scott & Wong, 2014) have achieved the result that virtual laboratories are utilizable in science education. Although this is a significant result, it is not surprising at all. In the examined studies, it was a common practice to compare virtual laboratories with physical laboratories, whereas virtual laboratories are offered as alternatives in some studies and seen as supplementary elements in others (Chen, 2010; Koç, Ünal & Şeker, 2020; Tüysüz, 2010). Other codes in the same category indicate that the use of virtual laboratories bring different positive consequences with them.

Based on the category of “results concerning laboratory processes”, it can be said that the use of virtual laboratories may prove to be highly advantageous (Špernjak & Šorgo 2018; Wang & Tseng, 2018; Winkelmann, Scott & Wong, 2014). When the examined studies are taken into account, it can also be said that virtual laboratories will have a positive

impact on experimenting performances (Ali, Ullah & Khan, 2022; Ullah, Ali & Rahman, 2016). Students may have a general idea of how experiments are carried out via the experiments carried out in virtual laboratories. This opportunity may increase the feeling of “achievement” and enhance the performance in physical laboratories. When used efficiently, virtual laboratories can be predicted to have positive impacts like increasing the participation in physical laboratories, offering a similar experience to that of physical laboratories, introducing the equipment and increasing the self-efficacy in laboratories, which are the other results in the mentioned category.

Different results like being interesting and fun and improving the attitude and motivation emerge for virtual laboratories in the category of “results concerning the affective field” (Jagodziński & Wolski, 2015; Kapici, Akcay, & de Jong, 2020; Lai, Lin, Chou, & Yueh, 2022; Topalsan, 2020; Winkelmann, Scott, & Wong, 2014; Husnaini, & Chen, 2019; Penn, & Mavuru, 2020). One of the significant points that is underlined often in the literature is that these results may be rooted in the novelty of virtual laboratories rather than their content. A novel phenomenon or an education technology can indeed be interesting for students. Yet, following the systematic review, we suppose that the many positive results in the affective field are not only related to novelty, and content, too, is appealing for students in terms of affection.

Looking at the results concerning the cognitive field, we can point out important cognitive results like virtual laboratories being generally effective in concept teaching, enhancing academic achievement and facilitating structuring knowledge. Additionally, it can be underlined that they help remember information, facilitate learning, and have a positive impact on self-directed, autonomous learning. It is seen that nearly 2/3 of the studies examined in the systematic review are about cognitive processes. The fewness of the studies on the results under the “other results” category, namely the cognitive burden, forming a mental model, high-level cognitive goals, data modeling competency and development of the relationship between scientific ideas, point towards the need for more research in these contexts (Ali, Ullah & Khan, 2022; Arista, & Kuswanto, 2018; Chiu, DeJaegher & Chao, 2015; Falode & Gambari, 2017; Herga, Čagran & Dinevski, 2016;

Herga, Glažar & Dinevski, 2015; Hung & Tsai, 2020; Husnaini & Chen, 2019; Jagodziński & Wolski, 2015; Kapici, Akcay & de Jong, 2019; Karlsson, Ivarsson & Lindström, 2013; Lai, Lin, Chou & Yueh, 2022; Penn & Mavuru, 2020; Puntambekar, Gnesdilow, Dornfeld Tissenbaum, Narayanan & Rebello, 2021; Špernjak & Šorgo 2018; Sullivan, Gnesdilow, Puntambekar & Kim, 2017; Tatli & Ayas 2013; Wang & Tseng, 2018; Wolski & Jagodziński, 2019; Yusuf & Widyaningsih, 2020).

The results concerning skill development reveal that studies with this perspective are fewer in number than other categories. Significant findings on virtual laboratories enhancing inquiry skills were achieved in these studies (Ifthinan & Atun, 2019; Kapici, Akcay & Cakir, 2022; Kapici, Akcay & Koca, 2022; Kapici, Akcay, & de Jong, 2019; Penn & Mavuru, 2020; Topalsan, 2020). Nonetheless, studies on other skill types are relatively few. Only one study was accessed for each of the following skills: creativity (Gunawan, Harjono, Sahidu & Herayanti, 2017), problem solving (Wolski & Jagodziński, 2019) and metacognitive skills (Yusuf & Widyaningsih, 2020). It is thought that there is a need for original studies on the effect of virtual laboratory use in science education on skill development, in particular 21st century skills and basic skills.

In this systematic review, it has been discovered that virtual laboratories have negative results as well as positive ones. We think that although the studies including such results are few, they contribute to the literature considerably.

One study achieved the result that virtual laboratories have a low level of flexibility and are costly to develop (Falode & Gambari, 2017). On top of this, there are results in other studies like not being preferred by students, being boring, and causing low levels of motivation (Penn & Mavuru, 2020; Špernjak & Šorgo, 2018). The negative results that are mentioned until this point are about the use of virtual laboratories. It is important that virtual laboratories are interesting and flexible to use, and it is normal to have these negative outcomes if the content is not interesting for the student and inflexible. Researchers can use the existent software as well as develop their own software for virtual laboratory activities. There are things to consider in this case. If the existent virtual laboratory software is suitable for the purposes and achievement goals of the class, it can

be used. However, if researchers aim to develop an original virtual laboratory, this should be economical in terms of time and cost. There are other negative results such as low experimenting performance (Husnaini & Chen, 2019) and little impact on scientific process skills (Penn & Mavuru, 2020). These negative results are deemed to be rooted in the “not being there” factor related to virtual laboratories. Students experience a lack of tactile and sensory processes in some virtual laboratory activities.

RECOMMENDATIONS

According to this study, it can be stated that there is a need for different studies on virtual laboratories in the future. The authors reckon that for the future virtual laboratory technologies, technological systems which can increase the feeling of “being there” such as “Natural User Interfaces” should be increased rather than focusing on a desk experience. Afterwards, it is crucial to design virtual laboratories that are used in science education according to the needs and interests of students and to prepare the content according to students’ levels. In academic studies, qualitative research that offers a chance to evaluate virtual laboratories in depth can be designed rather than research with a quantitative pattern in which virtual laboratories are compared with physical laboratories in terms of different variables. Conducting studies at primary school levels instead of only secondary school and high school levels can also enrich the field in terms of sample groups. It is thought that virtual laboratories can even be used to render science education accessible for the groups that are described as disadvantageous in education who experience hardships in accessing education, and that this would be a significant step towards ensuring equality in education.

REFERENCES

- Achuthan, K., Francis, S. P., & Diwakar, S. (2017). Augmented reflective learning and knowledge retention perceived among students in classrooms involving virtual laboratories. *Education and Information Technologies*, 22(6), 2825-2855. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9626-x>
- Ahmed, M. E., & Hasegawa, S. (2019). The effects of a new virtual learning platform on improving student skills in designing and producing online virtual laboratories. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 11(3), 364-377. <https://doi.org/10.34105/j.kmel.2019.11.019>
- Ali, N., Ullah, S., & Khan, D. (2022). Minimization of students' cognitive load in a virtual chemistry laboratory via contents optimization and arrow-textual aids. *Education and Information Technologies*, 27(6), 7629-7652. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-10936-6>
- Almazaydeh, L., Younes, I., & Elleithy, K. (2016). An Interactive and Self-instructional Virtual Chemistry Laboratory. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 11(07), 70-73. <https://doi.org/10.3991/ijet.v11i07.5853>
- AlZahrani, N. S. (2015). Designing virtual science labs for the islamic academy of delaware (Order No. 3730250). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1727750823). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/designing-virtual-science-labs-islamic-academy/docview/1727750823/se-2>
- Arista, F. S., & Kuswanto, H. (2018). Virtual Physics Laboratory Application Based on The Android Smartphone to Improve Learning Independence and Conceptual Understanding. *International Journal of Instruction*, 11(1), 1-16. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.1111a>
- Ayas, A., & Tatlı, Z. (2011, September). Assessment of the Virtual Chemistry Laboratory from The Students' Point of View. 5th- International Computer and Instructional Technologies Symposium, Elazığ-Turkey.
- Barrie, S. C., Bucat, R. B., Buntine, M. A., Burke da Silva, K., Crisp, G. T., George, A. V., Jamie, I.M, Kable, S.H., Lim, K. F., Pyke, S.M., Read, J.R., Sharma, M.D., & Yeung, A. (2015). Development, evaluation and use of a student experience survey in undergraduate science laboratories: the advancing science by enhancing learning in the laboratory student laboratory learning experience

- survey. *International Journal of Science Education*, 37(11), 1795-1814.
<https://doi.org/10.1080/09500693.2015.1052585>
- Chan, P., Van Gerven, T., Dubois, J. L., & Bernaerts, K. (2021). Virtual chemical laboratories: A systematic literature review of research, technologies and instructional design. *Computers and Education Open*, 2, 100053.
<https://doi.org/10.1016/j.caeo.2021.100053>
- Chen, S. (2010). The view of scientific inquiry conveyed by simulation-based virtual laboratories. *Computers & education*, 55(3), 1123-1130.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.05.009>
- Chiu, J. L., DeJaegher, C. J., & Chao, J. (2015). The effects of augmented virtual science laboratories on middle school students' understanding of gas properties. *Computers & Education*, 85, 59-73.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.02.007>
- Cepni, S., & Ayvaci, H. (2019). Laboratory supported science and technology teaching. In S. Cepni (Eds.), *Science and technology teaching from theory to practice*. (pp.287-321). Pegem.
- Coştu, B., Ayaş, A., Çalık, M., Ünal, S., Karataş, F. Ö. (2005). Determining preservice science teachers' competences in preparing solutions and in use of laboratory tools. *Hacettepe University Journal of Education*, 28(28), 65-72. Retrieved from <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/>
- Daineko, Y., Ipalakova, M., Tsoy, D., Bolatov, Z., Baurzhan, Z., & Yelgondy, Y. (2020). Augmented and virtual reality for physics: Experience of Kazakhstan secondary educational institutions. *Computer Applications in Engineering Education*, 28(5), 1220-1231. <https://doi.org/10.1002/cae.22297>
- Deepika, N. M., Bala, M. M., & Kumar, R. (2021). Design and implementation of intelligent virtual laboratory using RASA framework. *Materials Today: Proceedings*. <https://doi.org/10.1016/j.matpr.2021.01.226>
- Falode, O. C., & Gambari, A. I. (2017). Evaluation of virtual laboratory package on Nigerian secondary school physics concepts. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(2), 168-178. <https://doi.org/10.17718/tojde.306567>
- Gunawan, G., Harjono, A., Sahidu, H., & Herayanti, L. (2017). Virtual laboratory of electricity concept to improve prospective physics teachers creativity. *Jurnal Pendidikan Fisika Indonesia*, 13(2), 102-111.
<https://doi.org/10.15294/jpfi.v13i2.9234>

- Herga, N. R., Čagran, B., & Dinevski, D. (2016). Virtual laboratory in the role of dynamic visualisation for better understanding of chemistry in primary school. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 12(3), 593-608. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2016.1224a>
- Herga, N. R., Glažar, S. A., & Dinevski, D. (2015). Dynamic visualization in the virtual laboratory enhances the fundamental understanding of chemical concepts. *Journal of Baltic Science Education*, 14(3), 351-365.
- Higgins, J. P. T., & Green, S. (Eds). (2011). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*. <http://handbook-5-1.cochrane.org/>
- Hung, J. F., & Tsai, C. Y. (2020). The Effects of a virtual laboratory and metacognitive scaffolding on students' data modeling competences. *Journal of Baltic Science Education*, 19(6), 923-939. <https://doi.org/10.33225/jbse/20.19.923>
- Husnaini, S. J., & Chen, S. (2019). Effects of guided inquiry virtual and physical laboratories on conceptual understanding, inquiry performance, scientific inquiry self-efficacy, and enjoyment. *Physical Review Physics Education Research*, 15(1), 010119. <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.15.010119>
- Ifthinan, D. N. M., & Atun, S. (2019). The Impact of Inquiry-Based Virtual Laboratory on Students' Inquiring Abilities. *MIER Journal of Educational Studies Trends and Practices*, 9(1), 50–61. <https://doi.org/10.52634/mier/2019/v9/i1/1377>
- Jagodziński, P., & Wolski, R. (2015). Assessment of application technology of natural user interfaces in the creation of a virtual chemical laboratory. *Journal of Science Education and Technology*, 24(1), 16-28. <https://doi.org/10.1007/s10956-014-9517-5>
- Kapici, H. O., Akcay, H., & Cakir, H. (2022). Investigating the effects of different levels of guidance in inquiry-based hands-on and virtual science laboratories. *International Journal of Science Education*, 44(2), 324-345. <https://doi.org/10.1080/09500693.2022.2028926>
- Kapici, H. O., Akcay, H., & Koca, E. E. (2022). Comparison of the quality of written scientific arguments in different laboratory environments. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 20(1), 69-88. <https://doi.org/10.1007/s10763-020-10147-w>
- Kapici, H. O., Akcay, H., & de Jong, T. (2019). Using hands-on and virtual laboratories alone or together—which works better for acquiring knowledge and skills?.

Journal of science education and technology, 28(3), 231-250.

<https://doi.org/10.1007/s10956-018-9762-0>

- Kapici, H. O., Akcay, H., & de Jong, T. (2020). How do different laboratory environments influence students' attitudes toward science courses and laboratories?. *Journal of Research on Technology in Education*, 52(4), 534-549. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1750075>
- Karlsson, G., Ivarsson, J., & Lindström, B. (2013). Agreed discoveries: students' negotiations in a virtual laboratory experiment. *Instructional science*, 41(3), 455-480. <https://doi.org/10.1007/s11251-012-9238-1>
- Klentien, U., & Wannasawade, W. (2016). Development of blended learning model with virtual science laboratory for secondary students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 706-711. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.126>
- Koç Ünal, İ., & Şeker, R. (2020). The Examination of the effect of virtual laboratory applications on student' academic achievement: Electricity unit. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 21(1), 504-543. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/57218/808092>
- Lai, T. L., Lin, Y. S., Chou, C. Y., & Yueh, H. P. (2022). Evaluation of an inquiry-based virtual lab for junior high school science classes. *Journal of Educational Computing Research*, 59(8), 1579-1600. <https://doi.org/10.1177/07356331211001579>
- Lee, S. W. Y., Lai, Y. C., Alex Yu, H. T., & Lin, Y. T. K. (2012). Impact of biology laboratory courses on students' science performance and views about laboratory courses in general: innovative measurements and analyses. *Journal of Biological Education*, 46(3), 173-179. <https://doi.org/10.1080/00219266.2011.634017>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Qualitative data analysis*. (Translated by S. Akbababa Altun and A. Ersoy). Ankara: Pegem Academy.
- Penn, M., & Mavuru, L. (2020). Assessing pre-service teachers' reception and attitudes towards virtual laboratory experiments in life sciences. *Journal of Baltic Science Education*, 19(6A), 1092-1105. <https://doi.org/10.33225/jbse/20.19.1092>
- Puntambekar, S., Gnesdilow, D., Dornfeld Tissenbaum, C., Narayanan, N. H., & Rebello, N. S. (2021). Supporting middle school students' science talk: A comparison of physical and virtual labs. *Journal of Research in Science Teaching*, 58(3), 392-419. <https://doi.org/10.1002/tea.21664>

- Reeves, S. M., & Crippen, K. J. (2021). Virtual laboratories in undergraduate science and engineering courses: A systematic review, 2009–2019. *Journal of Science Education and Technology*, 30(1), 16-30. <https://doi.org/10.1007/s10956-020-09866-0>
- Špernjak & Šorgo (2018) Differences in acquired knowledge and attitudes achieved with traditional, computer-supported and virtual laboratory biology laboratory exercises, *Journal of Biological Education*, 52(2), 206-220, <https://doi.org/10.1080/00219266.2017.1298532>
- Sullivan, S., Gnesdilow, D., Puntambekar, S., & Kim, J. S. (2017). Middle school students' learning of mechanics concepts through engagement in different sequences of physical and virtual experiments. *International Journal of Science Education*, 39(12), 1573-1600. <https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1341668>
- Tatli, Z., & Ayas, A. (2013). Effect of a virtual chemistry laboratory on students' achievement. *Journal of Educational Technology & Society*, 16(1), 159-170. Retrieved from <https://www.jstor.org/>
- Topalsan, A. K. (2020). Development of scientific inquiry skills of science teaching through argument-focused virtual laboratory applications. *Journal of Baltic Science Education*, 19(4), 628-646. <https://doi.org/10.33225/jbse/20.19.628>
- Triejunita, C.N., Putri, A. & Rosmansyah, Y. (2021, November). A Systematic Literature Review on Virtual Laboratory for Learning, 2021 International Conference on Data and Software Engineering (ICoDSE), pp. 1-6, doi: 10.1109/ICoDSE53690.2021.9648451
- Tüysüz, C. (2010). The Effect of the virtual laboratory on students' achievement and attitude in chemistry. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 37-53. Retrieved from https://iojes.net/index.jsp?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=IOJES_167.pdf&key=41381
- Ullah, S., Ali, N., & Rahman, S. U. (2016). The effect of procedural guidance on students' skill enhancement in a virtual chemistry laboratory. *Journal of Chemical Education*, 93(12), 2018-2025. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.5b00969>
- Wang, T. L., & Tseng, Y. K. (2018). The comparative effectiveness of physical, virtual, and virtual-physical manipulatives on third-grade students' science achievement and conceptual understanding of evaporation and condensation. *International*

Journal of Science and Mathematics Education, 16(2), 203-219.

<https://doi.org/10.1007/s10763-016-9774-2>

Winkelmann, K., Scott, M., & Wong, D. (2014). A study of high school students' performance of a chemistry experiment within the virtual world of second life. *Journal of chemical education*, 91(9), 1432-1438.

<https://doi.org/10.1021/ed500009e>

Wolski, R., & Jagodziński, P. (2019). Virtual laboratory—Using a hand movement recognition system to improve the quality of chemical education. *British Journal of Educational Technology*, 50(1), 218-231. <https://doi.org/10.1111/bjet.12563>

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). Qualitative research methods in social sciences (11th Edition). Ankara: Seçkin Publishing.

Yusuf, I., & Widyaningsih, S. W. (2020). Implementing E-Learning-Based Virtual Laboratory Media to Students' Metacognitive Skills. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(5), 63-74.

<https://doi.org/10.3991/ijet.v15i05.12029>

Zhang, X., Al-Mekhled, D., & Choate, J. (2021). Are virtual physiology laboratories effective for student learning? A systematic review. *Advances in Physiology Education*, 45(3), 467-480. <https://doi.org/10.1152/advan.00016.2021>

GENİŞ ÖZET

Amaç: Bu araştırmanın amacı; 2013-2022 yılları arasında fen bilimleri eğitiminde sanal laboratuvarla ilgili yapılmış uluslararası çalışmaların sistematik olarak analiz edilmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan iki araştırma sorusuna cevap aranmıştır:

- 1- Sanal laboratuvarla ilgili yapılan çalışmaların genel eğilimleri nelerdir?
- 2- Sanal laboratuvarlar ilgili yapılan çalışmalarda ulaşılan sonuçlar nelerdir?

Yöntem: Bu araştırma, mevcut çalışmaların belli ölçütler çerçevesinde seçilip analiz edilmesinden oluşan bir sistematik derlemedir. Higgins ve Green'e (2011) göre sistematik derleme, belli bir araştırma sorusuna cevap verebilmek amacıyla, araştırma sorusu ile ilgili yayınların önceden belirlenmiş ölçütler çerçevesinde bir araya getirilerek sentezlenmesidir. Burada amaç, herhangi bir konu ile ilgili daha önce yapılmış araştırmalar üzerinden bir çıkarım yapmadan veya karar vermeden önce, konuya ilişkin akademik yayınları sistematik bir yöntem ile inceleyerek hata oranını azaltmaktır. Bu çalışmada araştırmacılar tarafından oluşturulan veya önceden belirlenen ölçütlerin yer aldığı ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

İlk olarak Web of Science veri tabanında başlık ve özet kısmında "Virtual Laboratory" kelimesinin geçtiği "1322" çalışmaya ulaşılmıştır. Ardından eğitim ve eğitim bilimleri alanında yürütülmüş, dili İngilizce olan, SCI-Expanded, SSCI ve ESCI indekslerinde taranan ve 2013-2022 yıllarında yayınlanan 150 çalışma dahil etme kriterleri kapsamında seçilmiştir. Doküman tiplerinden makale ve early access kısımları filtrelenerek 143 çalışma belirlenmiştir. Bu çalışmalardan fen eğitimi, fizik eğitimi, kimya eğitimi ve biyoloji eğitiminde yürütülen 38 araştırma seçilmiştir. Son olarak K-12 sınıf öğrencileri, öğretmenler ve öğretmen adaylarıyla yürütülen 30 araştırma sistematik derlemeye dâhil edilmiştir.

Araştırma verileri, Ağustos 2021 ve Mart 2022 tarihlerinde sanal laboratuvara yönelik araştırmaların incelenmesiyle elde edilmiştir. Araştırma kapsamında dahil edilme kriterlerine uyan ve tam metnine ulaşılabilen araştırmalar çalışmaya dahil edilmiştir. Bu sistematik derleme kapsamında verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analiz kullanılmıştır.

Bulgular: Birinci araştırma sorusuna yanıt bulmak amacıyla sanal laboratuvarla ilgili yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı, konu alanlarına göre dağılımı, katılımcı düzeylerine göre dağılımı, grup büyüklüklerine göre dağılımı, yöntem ve desenleri, veri toplama araçları ve veri analiz biçimlerinin frekansları belirlenmiştir.


İkinci araştırma sorusu kapsamında çalışmaya dahil edilen makalelerin sonuçları araştırmacılar tarafından içerik analizi yapılmak üzere incelenmiştir. Bu inceleme neticesinde araştırmaların her birinin ulaştıkları sonuçlar tek tek kodlanmıştır. Kodlama işlemi sonunda kategorilere ve alt kategorilere ulaşılmış ardından temalar belirlenmiştir. Araştırma sonuçları olumlu ve olumsuz sonuçlar olmak üzere iki ana tema altında toplanmıştır.

Tartışma ve Sonuç: Bu çalışmanın amacı 2013-2022 yılları arasında fen bilimleri eğitiminde sanal laboratuvarla ilgili yapılmış uluslararası çalışmaların sistematik olarak analiz edilmesidir. Bu amaç doğrultusunda 30 çalışmanın genel eğilimleri ve ulaştıkları sonuçlar incelenmiştir.

Sistemik derleme neticesinde sanal laboratuvarlarla ilgili yapılan çalışmaların son yıllarda artma eğiliminde olduğu söylenebilir. İncelenen çalışmalar neticesinde biyoloji eğitimiyle ilgili yapılan çalışmaların diğer alanlara göre oldukça az olması dikkat çekmektedir. Çalışmalar katılımcı düzeylerine göre incelendiklerinde sadece bir araştırmada 1-5 sınıflara yer verildiği görülmektedir. Katılımcı düzeylerine göre inceleme neticesinde bir diğer önemli nokta öğretmenler ve öğretmen adaylarıyla yürütülen çalışmaların da az olması yönündedir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrencileri yetiştirecekleri düşünüldüğünde sanal laboratuvarla ilgili daha fazla katılımcı oldukları çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir. Araştırmaların yöntemsel eğilimleri incelendiğinde yaklaşık 3'te 2'sinin nicel desende ve yarı deneysel tasarımda yürütüldüğü bu kapsamda veri toplama araçları, veri analiz türleri ve güvenilirlik analizlerinin de nicel paradigma etrafında şekillendiği görülmektedir. Nitel ve karma yöntemde yürütülen çalışmaların sayısı ise azdır. Bu durum fen eğitiminde sanal laboratuvar kullanımıyla ilgili derinlemesine araştırmaların yapılması ihtiyacı olduğunu göstermektedir.

Sanal laboratuvarla ilgili yapılan çalışmaların sonuçları olumlu ve olumsuz olmak üzere iki tema da toplanmaktadır. Araştırmaların genel olarak sanal laboratuvarlarla ilgili olumlu sonuçlara ulaştıkları görülmektedir. Olumsuz sonuçlar teması altında kategori ve alt kategoriler bulunmama ile birlikte olumlu sonuçlar teması altında beş kategoriye ulaşılmıştır. Bu beş kategori; sanal laboratuvarın kullanımıyla ilgili sonuçlar, laboratuvar süreçleriyle ilgili sonuçlar, duyuşsal alanla ilgili sonuçlar, bilişsel alanla ilgili sonuçlar, beceri gelişimi ile ilgili sonuçlardır. Bu sistemik derleme kapsamında sanal laboratuvarlarla ilgili ulaşılan olumlu sonuçların yanında olumsuz sonuçlar da mevcuttur. Olumsuz sonuçlara ulaşan çalışmaların sayısı az olmasına rağmen literatüre sağladıkları katkının önemli olduğu düşünülmektedir.

ORCID

Okan Doruk  ORCID 0000-0001-6264-765X

Rabia SARIKAYA  ORCID 0000 0001-9247-8973

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma derleme türünde olduğu için etik kurul izni gerektirmemektedir.

Appendix A: The Article That Were Examined within the Scope of the Systematic Review

The Code for the Article	Articles
A1	Ali, N., Ullah, S., & Khan, D. (2022). Minimization of students' cognitive load in a virtual chemistry laboratory via contents optimization and arrow-textual aids. <i>Education and Information Technologies</i> , 27, 7629-7652. https://doi.org/10.1007/s10639-022-10936-6
A2	Almazaydeh, L., Younes, I., & Elleithy, K. (2016). An Interactive and Self-instructional Virtual Chemistry Laboratory. <i>International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)</i> , 11(07), 70–73. https://doi.org/10.3991/ijet.v11i07.5853
A3	Arista, F. S., & Kuswanto, H. (2018). Virtual Physics Laboratory Application Based on The Android Smartphone to Improve Learning Independence and Conceptual Understanding. <i>International Journal of Instruction</i> , 11(1), 1-16. https://doi.org/10.12973/iji.2018.1111a
A4	Chiu, J. L., DeJaegher, C. J., & Chao, J. (2015). The effects of augmented virtual science laboratories on middle school students' understanding of gas properties. <i>Computers & Education</i> , 85, 59-73. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.02.007
A5	Daineko, Y., Ipalakova, M., Tsoy, D., Bolatov, Z., Baurzhan, Z., & Yelgondy, Y. (2020). Augmented and virtual reality for physics: Experience of Kazakhstan secondary educational institutions. <i>Computer Applications in Engineering Education</i> , 28(5), 1220-1231. https://doi.org/10.1002/cae.22297
A6	Falode, O. C., & Gambari, A. I. (2017). Evaluation of virtual laboratory package on Nigerian secondary school physics concepts. <i>Turkish Online Journal of Distance Education</i> , 18(2), 168-178. https://doi.org/10.17718/tojde.306567
A7	Gunawan, G., Harjono, A., Sahidu, H., & Herayanti, L. (2017). Virtual laboratory of electricity concept to improve prospective physics teachers creativity. <i>Jurnal Pendidikan Fisika Indonesia</i> , 13(2), 102-111. https://doi.org/10.15294/jpfi.v13i2.9234
A8	Herga, N. R., Čagran, B., & Dinevski, D. (2016). Virtual laboratory in the role of dynamic visualisation for better understanding of chemistry in primary school. <i>Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education</i> , 12(3), 593-608. https://doi.org/10.12973/eurasia.2016.1224a
A9	Herga, N. R., Glažar, S. A., & Dinevski, D. (2015). Dynamic visualization in the virtual laboratory enhances the fundamental understanding of chemical concepts. <i>Journal of Baltic Science Education</i> , 14(3), 351-365.
A10	Hung, J. F., & Tsai, C. Y. (2020). The Effects of a virtual laboratory and metacognitive scaffolding on students' data modeling competences. <i>Journal of Baltic Science Education</i> , 19(6), 923-939. https://doi.org/10.33225/jbse/20.19.923
A11	Husnaini, S. J., & Chen, S. (2019). Effects of guided inquiry virtual and physical laboratories on conceptual understanding, inquiry performance, scientific inquiry self-efficacy, and enjoyment. <i>Physical Review Physics Education Research</i> , 15(1), 010119. https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.15.010119

A12	Ifthinan, D. N. M., & Atun, S. (2019). The Impact of Inquiry-Based Virtual Laboratory on Students' Inquiring Abilities. <i>MIER Journal of Educational Studies Trends and Practices</i> , 9(1), 50–61. https://doi.org/10.52634/mier/2019/v9/i1/1377
A13	Jagodziński, P., & Wolski, R. (2015). Assessment of application technology of natural user interfaces in the creation of a virtual chemical laboratory. <i>Journal of Science Education and Technology</i> , 24(1), 16-28. https://doi.org/10.1007/s10956-014-9517-5
A14	Kapici, H. O., Akcay, H., & Cakir, H. (2022). Investigating the effects of different levels of guidance in inquiry-based hands-on and virtual science laboratories. <i>International Journal of Science Education</i> , 44(2), 324-345. https://doi.org/10.1080/09500693.2022.2028926
A15	Kapici, H. O., Akcay, H., & Koca, E. E. (2022). Comparison of the quality of written scientific arguments in different laboratory environments. <i>International Journal of Science and Mathematics Education</i> , 20(1), 69-88. https://doi.org/10.1007/s10763-020-10147-w
A16	Kapici, H. O., Akcay, H., & de Jong, T. (2019). Using hands-on and virtual laboratories alone or together—which works better for acquiring knowledge and skills?. <i>Journal of science education and technology</i> , 28(3), 231-250. https://doi.org/10.1007/s10956-018-9762-0
A17	Kapici, H. O., Akcay, H., & de Jong, T. (2020). How do different laboratory environments influence students' attitudes toward science courses and laboratories?. <i>Journal of Research on Technology in Education</i> , 52(4), 534-549. https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1750075
A18	Karlsson, G., Ivarsson, J., & Lindström, B. (2013). Agreed discoveries: students' negotiations in a virtual laboratory experiment. <i>Instructional science</i> , 41(3), 455-480. https://doi.org/10.1007/s11251-012-9238-1
A19	Lai, T. L., Lin, Y. S., Chou, C. Y., & Yueh, H. P. (2022). Evaluation of an inquiry-based virtual lab for junior high school science classes. <i>Journal of Educational Computing Research</i> , 59(8), 1579-1600. https://doi.org/10.1177/07356331211001579
A20	Penn, M., & Mavuru, L. (2020). Assessing pre-service teachers' reception and attitudes towards virtual laboratory experiments in life sciences. <i>Journal of Baltic Science Education</i> , 19(6A), 1092-1105. https://doi.org/10.33225/jbse/20.19.1092
A21	Puntambekar, S., Gnesdilow, D., Dornfeld Tissenbaum, C., Narayanan, N. H., & Rebello, N. S. (2021). Supporting middle school students' science talk: A comparison of physical and virtual labs. <i>Journal of Research in Science Teaching</i> , 58(3), 392-419. https://doi.org/10.1002/tea.21664
A22	Špernjak & Šorgo (2018) Differences in acquired knowledge and attitudes achieved with traditional, computer-supported and virtual laboratory biology laboratory exercises, <i>Journal of Biological Education</i> , 52(2), 206-220, https://doi.org/10.1080/00219266.2017.1298532
A23	Sullivan, S., Gnesdilow, D., Puntambekar, S., & Kim, J. S. (2017). Middle school students' learning of mechanics concepts through engagement in different sequences of physical and virtual experiments. <i>International Journal of Science Education</i> , 39(12), 1573-1600. https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1341668
A24	Tatli, Z., & Ayas, A. (2013). Effect of a virtual chemistry laboratory on students' achievement. <i>Journal of Educational Technology & Society</i> , 16(1), 159-170. Retrieved from https://www.jstor.org/

Ortaokul Fen Bilimleri Ders Kitaplarında Yer Alan Görsellerin Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Analiz Edilmesi*

Analysis of The Visuals in The Secondary School Science Books on The Gender Context

Emre ÖZDEMİR¹

¹Milli Eğitim Bakanlığı, Uzman Öğretmen. e-posta:emremozd@gmail.com

Makale Türü/Article Types: Derleme Makale/ Review Article
Makalenin Geliş Tarihi: 07.09.2022 **Yayına Kabul Tarihi:** 30.10.2023

ÖZ

Bu araştırmanın amacı 2018 yılında güncellenen fen bilimleri öğretim programındaki kazanımları temel alan 2021-2022 eğitim-öğretim yılında ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde okutulmasına onay verilen 4 adet fen bilimleri ders kitabında bulunan cinsiyet bulgusu içeren görsellerin toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında analiz edilmesidir. Fen bilimleri ders kitapları; kız-erkek görsellerine yer verilme sayılarına, kızların ve erkeklerin sahip oldukları mesleklere, bunların bir arada gösterildiği kişilere, buldukları mekânlara ve görsellerdeki eylemlerine yönelik inceleme yapılmıştır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinde birisi olan doküman analizi tekniği kullanılmış olup içerik analizi tekniğiyle de verilerin analizi yapılmıştır. Çalışma sonucunda tüm sınıf seviyelerindeki ders kitaplarında erkek görsellerine daha fazla yer verildiği, erkek görsellerin birçok meslek grubunda daha fazla oranda temsil edildiği, farklı mekanlarda daha çok resmedildiği ve çoğu eylemlerde kızlardan daha fazla görsellerde yer aldığı bulunmuştur. Kız resimleri ise hem görseller açısından ders kitaplarında daha az yer almış, hem de araştırılan unsurlar kapsamında ders kitaplarında daha arka planda, erkek görsellerine oranla daha az yer verilmiştir. Bu doğrultuda; fen bilimleri ders kitaplarında erkeklerin daha önemli ve göz önünde olduğu sergilenmiş ve ders kitaplarında cinsiyet rollerinin temsili bakımından eşit olmayan durumun olduğu tespit edilerek cinsiyet rollerinin örtük öğretim programlar ekseninde sergilendiği belirlenmiştir. Ders kitaplarının hazırlanması, kontrol edilmesi ve okullarda okutulması sürecinde görevli eğitimcilerin toplumsal cinsiyet rolleri

* **Alıntılama:** Özdemir, E. (2023). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında yer alan görsellerin toplumsal cinsiyet bağlamında analiz edilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 1487-1520.

konusunda da bilgi sahibi ve farkındalığı olması önem arz etmektedir. Çalışma sonucunda toplumsal cinsiyet kapsamında geliştirilebilir noktalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Ders kitapları, Ortaokul fen bilimleri, Örtük müfredat, Toplumsal cinsiyet

ABSTRACT

This study aims to analyze the visuals containing gender findings in four science books approved to be taught at the 5th, 6th, 7th, and 8th-grade levels of secondary school in the 2021-2022 academic year based on the objectives in the science curriculum updated in 2018. In science books, the number of images of males and females, the professions of females and males, the people they were shown together, the places they were in, and their actions in the visuals were examined. In this study, one of the qualitative research methods, document analysis technique was used, and data analysis was performed with the content analysis technique. As a result of the study, it was found that male visuals were included more in books at all grade levels, male images were represented more in many professional groups, more males were portrayed in different places and more male visuals were included in most actions than females. Females' pictures were included less in books in terms of visuals, and within the scope of the elements investigated, they were given less space in the books than in the background when compared with male visuals. In this way, it was exhibited that men were more important and visible, and it was determined that there was an unequal situation in terms of the representation of gender roles in books, and gender roles were exhibited in the context of the hidden curriculum. In the process of preparing, controlling, and teaching textbooks, it is important that educators should also be informed and aware of gender roles. At the end of the study, suggestions were given about the improvable points within the scope of gender.

Keywords: Textbooks, Middle school science, Hidden curriculum, Gender

GİRİŞ

Toplumsallaşma, bireyin toplum tarafından kabul ettiği değerleri, tutumları, becerileri ve davranışları öğrenerek içselleştirdiği bir süreçtir (Dönmezer, 1994; Sezal, 2002). Bu durum etkileşimli olarak devam ederek sonraki kuşaklara aktarılır (Arslantürk ve Amman, 2000). İnsanla beraber gelişen ve değişen toplumsallaşma süreci insana özgü olup bireyin sürdürülebilir yaşam standartlarına sahip olmasını sağlar (Türk ve Darı, 2022). Bu doğrultuda insanın biyolojik bir organizmadan sosyokültürel bir varlığa dönüşerek toplumun bir parçası haline gelmesi toplumsallaşmayla gerçekleşir (Edgar ve Sedgwick, 2007; Marshall, 1999). Bununla birlikte toplumsallaşma sürecinde toplumdaki cinsiyet rolleri de şekillenir. Bu süreç kültürel yapının, toplumsal değer yargılarının ve geleneklerinin etkisiyle oluşur (Mukhopadhyay, 2002). Bu noktada

cinsiyete yönelik bakış açısı toplumlara ve zamana göre farklılık gösterebilir (Karabulut, 2021). Cinsiyet, doğuştan gelen biyolojik özellikler olarak kabul görürken toplumsal cinsiyet ise toplum ve kültür tarafından yapılandırılan biyolojik cinsiyetten farklı bir şekilde gelişen cinsiyet kimliği, statü ve görevleri ortaya koymaktadır (Üner, 2008, Castillo ve Cecilia, 2006). Giddens'a (2008) göre cinsiyet, kadın ve erkek arasındaki anatomik farklılık olup cinsiyetler arasındaki psikolojik, sosyal ve kültürel farklılıklarla ilgilidir.

Dünyaya canlı gelen her birey aynı zamanda sosyal bir varlıktır. Bireyin belirli özelliklere sahip olması ve içinde yaşadığı toplumun gereksinimlerini karşılaması gerekir. Bu doğrultuda kadına ve erkeğe farklı roller, sorumluluklar yükleyen bir toplum bireylere kendi normlarına ve değerlerine dikkat edilmesini ve cinsiyete dayalı olarak farklı beklentiler içinde yaşamalarını talep etmektedir (Dökmen, 2010; Ecevit, 2003; Özpınar, 2015). Bu ekseninde toplumsal yaşamı düzenlenebilmesi ve sürdürülebilmesi için bireyler tarafından çeşitli roller üstlenilmiştir. Bu rollerin başında cinsiyet, kültürel değerler, yaş, statü ve gelir düzeyi gibi olgular gelmektedir (Akkaş, 2019). Bu doğrultuda, toplumsal cinsiyet rolleri ortaya çıkmıştır (Akbulut-Uzun ve Gelmez-Burakgazi, 2021). Bunlar kadın ve erkeğe özgü olan davranışlar, kişilik eğilimleri, duygular, duruş ve beden dili gibi cinsiyete uygun görülen kültürel bakımdan belirlenen davranışlardır (Erdoğan, 2008). Başka bir ifade ile toplumun oluşturduğu ve toplumsallaşma sürecinde bireylere öğretilen rollerdir (Çelik, 2008). Bireyin doğduğu andan itibaren etkileşimde olduğu ailesi bireyde toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili tutumların ve düşüncelerin oluşmasında temel etkidir (Teliousi, Zafiri ve Pliogou, 2020). Ayrıca bireyin sosyal çevresi, televizyonlarda izlediği yayınlar, okuduğu gazeteler ve dergiler, çocuk öyküleri, masalları ve ders kitapları toplumsal cinsiyet rollerini öğrenme sürecinde etkilidir (Alpan Özdemir, 2018).

Bu noktada okullar ise bireylere toplumsal değerleri öğreten, diğer bireylerle bütünleştiren, topluma hazırlayan ve yetiştiren kurumlardır (Türk ve Darı, 2022). Diğer taraftan toplumdaki en önemli sosyalleşme kurumlarından birisi olup çocukların birbirleriyle ve kurumla ilgili olarak sosyal kimliklerini anlamaya başladığı yerdir

(Sönmez ve Dikmenli, 2021). Kız ve erkek çocuklar bir takım oyun, aktivite, meslek, duygu, davranış ve tutumların kendilerine uygunluğunu anlayarak toplumsallaşma sürecine başlar (Dökmen, 2017). Okullar bireylerin toplumsallaşmasını sağlarken aynı zamanda onlara toplumsal cinsiyet rolleri de yüklemektedir (Dökmen, 2010). Bu bağlamda eğitim ortamı aslında toplum tarafından kabul edilen toplumsal cinsiyet rollerini içermektedir (Legewie ve DiPrete, 2012; Tan, 2011). Birey kimlik oluşturma sürecinde okula giderek yaşlarıyla ve öğretmenleriyle etkileşime girerek toplumsal cinsiyet rolleri değişime uğrar. Birey, okuldaki yakın çevresinden ve ders araç gereçlerden toplumsal cinsiyetle ilgili fikirler edinir (Teliousi vd., 2020). Bu noktada birey sınırlı çevreden geniş çevreye geçerken hem topluma uyumunu hem de kendi kimliğini oluşturma sürecine devam eder. Bu şekilde toplumsallaşma süreci okul aracılığıyla gerçekleşmeye devam eder (Kırbaşoğlu Kılıç ve Eyüp, 2011).

Kültürün aktarıcısı olarak bireylerin toplumsallaşmasını sağlayan okul görevini birtakım öğelerle ve materyallerle gerçekleştirir. Özellikle vazgeçilmez eğitim araçları olarak görülen ders kitaplarının amaçları bireylere açık ve örtük mesajlar iletmektedir (Baştürk, 2006; Bayrakçı, 2005; Tietz, 2007). Ders kitapları, öğrencilere toplumun istediği davranışları kazandıran araçlardan birisi olup bireyin yaşadığı toplumla bütünleşmesini sağlayan, o toplumun inançlarını, kültürünü, yaşam biçimini, felsefesini, etkileşim biçimlerini, gelenek ve göreneklerini açıklayan ve öğreten ilk kaynaktır (Baştürk, 2006). Aynı zamanda eğitim sürecinde öğrencilerin sosyalleşmesini sağlayan ve toplumsal statüsünü belirleyen en önemli araçların başında gelir (Freeman ve McElhinny, 1996; Gümüšoğlu, 2016). Bu bağlamda toplumsal cinsiyet eşitliği temelinde toplumda okutulan ders kitaplarının içeriğinin toplumsal cinsiyet eşitliğine uygun olması beklenir (Demirhan, 2021).

Okullarda öğrenme-öğretme sürecindeki faaliyetlerin planlı bir şekilde devam etmesini sağlayan ders kitapları, eğitimin tüm kademlerinde kullanılan ve öğretim programının hedeflerine ulaşmasında gerekli mesajları içeren güçlü bir araçtır (Şahin 2014). Bu eksenle fen bilimleri ders kitapları ise öğrencilere bilimin içeriğini ve bilimsel süreçlerin becerilerini öğrenme fırsatı sunar (Bansiong, 2019; Morris, Masnick, Baker

ve Junglen, 2015). Fen eğitiminde zaman ve kaynak sınırının olması, konuyu öğreten profesyonel olmayan fen öğretmenlerinin yüksek oranı, ders kitaplarına çok fazla güven duyulmasına yol açmaktadır (McDonald, 2016). Diğer taraftan ders kitaplarında kullanılan görsellerin; çocuğun dikkati, ilgisi ve buna bağlı olarak öğrenmesi üzerinde büyük etkisi vardır. Çocukların karşılaştığı görsel durumlar akılda kalıcı olup onlarda davranışsal olarak da değişim gözlenir (Türkben, 2019). Görseller tek başına veya metinle birlikte kullanıldığında öğrenme sürecini olumlu etkileyerek verilmek istenen mesajın açık ve etkili olmasını sağlar. Ayrıca öğrenmeyi kolaylaştıran evrensel iletişim aracıdır (İşler, 2003). Diğer taraftan kitaplarda bulunan görseller öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel gelişimlerini etkileyerek geliştirir (Takaoğlu, 2021). Görsellerin konuyla ilgisi ve öğrenci düzeyine uygunluğu verilen mesajın amacına ulaşmasını sağlar. Diğer önemli bir nokta ise toplumsal cinsiyet rollerin sunuş şeklidir. Kitaplar gerek içerik olarak gerekse verilen bilgilerle beraber sunulan görsellerle cinsiyet ayrımcılığı bakımından mesajlar içermektedir (Özkan, 2013). Bu sebeple ders kitaplarında yer verilecek görsellerin özenle seçilip ve sayfada yer verilmesi öğrenme süreci bakımından önemlidir (Şahin, 2014).

Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) onayı ile okutulan ders kitaplarına yönelik toplumsal cinsiyet kapsamında farklı eğitim öğretim kademelerinde çalışmalar yapılmıştır. Bunlar ilkökul düzeyinde okutulan ders kitaplarına yönelik (Demirhan, 2021; Doğanay ve Çopur, 2021; Kasa ve Şahan, 2016; Sarıtaş ve Şahin, 2018; Sönmez ve Dikmenli, 2021), ortaokul düzeyinde Türkçe ders kitaplarına yönelik (Balcı ve Sel, 2017; Çeçen, 2015; Esen ve Bağlı, 2002; Güney, 2016; Karabulut, 2021; Kırbasoğlu Kılıç ve Eyüp, 2011; Kükreer ve Kıbrıs, 2017; Satılmış, 2019; Türkben 2019; Yaylı ve Kitiş Çınar, 2014), Matematik ders kitaplarına yönelik (Çelik vd., 2019; Özdemir ve Karaboğa, 2019), İngilizce ders kitaplarına yönelik (Çubukçu ve Sivashgil, 2007a; Çubukçu ve Sivashgil, 2007b), Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi ders kitaplarına yönelik (Yıldız, 2013), Sosyal Bilgiler ders kitaplarına yönelik (Dündar, 2021; Karaboğa, 2020) araştırmalar mevcuttur. Ortaöğretim düzeyinde ise Fizik ders kitaplarına yönelik (Takaoğlu, 2021), İngilizce ders kitaplarına yönelik

(Akbulut-Uzun, Gelmez-Burakgazi, 2021) araştırmalar yapılmıştır. Farklı alanlarda ve farklı kademelerde okutulan ders kitapları ve resimlere yönelik incelemelerin sonuçları birbirinin aynısı olmakla beraber birbirine yakın sonuçlar olduğu görölmüş olup kızların ders kitaplarında görünürlüğüne daha az olduğu ve cinsiyetler arasında meslek ayrımının olduğu saptanmıştır. Farklı ölkelerde de ders kitaplarıyla ilgili araştırmalar yapılmıştır. Yunan ilkokul İngilizce (Telioussi vd., 2020), Pakistan ders kitapları (Mattu ve Hussein, 2003; Zeenatunnisa, 1989), İnan ortaokul İngilizce (Mardani vd., 2012), Endonezya ilkokul İngilizce (Damayanti, 2014) ders kitaplarına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Çalışmaların sonucu ulusal araştırma sonuçlarından farklı değildir. Erkeklerin daha baskın ve aktif kadınların ise daha çekingen ve geri plan olduğu ve evle ilişkilendirilen durumların olduğu belirtilmiştir.

Ulusal alan yazın çalışmaları incelendiğinde toplumsal cinsiyet doğrultusunda ders kitaplarında yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak ilkokul ve ortaokul düzeyinde Türkçe ders kitaplarına ait olduğu görölmektedir. Fen bilimleri ders kitapları ile ilgili herhangi bir çalışmanın yapılmadığı belirlenmiştir. Ayrıca yurt dışında toplumsal cinsiyet bağlamında ders kitaplarıyla ilgili çalışmaların sınırlı sayıda olduğu tespit edilmiş olup fen bilimleri ders kitaplarıyla yapılan çalışma tespit edilememiştir. Bu noktada alan yazında konuyla ilgili önemli bir eksiklik olmakla beraber araştırmanın sonuçları itibariyle önemli bir kaynak teşkil ederek sonuçları açısından zenginlik kazandıracadığı öngörülmektedir. Fen bilimleri ders kitaplarında bulunan görseller aracılığıyla örtük, gizli ve dolaylı mesajlar verilebilir. Bu noktada öğrencilerde toplumsal cinsiyet eşitsizliğine dair olumsuz düşüncelerin oluşmaması için ders kitaplarının incelenmesi önem teşkil etmektedir. Ayrıca öğrencilerin özellikle duyuşsal ve kimlik gelişim aşamasında oldukları ergenlik dönemine rastlayan ortaokul kademesinde öğrencilerin toplumsal cinsiyet farkı ekseninde karşlarına çıkacak sorunlar onların gelişimlerini ve kazanımlarını etkileyebilir. Bireyin içinde bulunduğu bu dönem cinsiyet kavramlarını öğrendiği ve sınıflandırdığı kritik dönemdir (Çubukçu ve Sivasiğil, 2007a). Diğer taraftan ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersi kapsamında bilim tarihinin gelişimini, bilimsel gelişmeleri doğru yorumlayabilmesi, farkındalığının artması,

olaylara bakış açısının objektif olabilmesi sağlıklı bir toplumsal cinsiyet bakış açısıyla mümkün olabilir. Çalışmanın, ülkemizin hazinesi ve geleceğimizin teminatı olan öğrencilerimizin düşünce dünyalarının, kimlik gelişimlerinin sağlıklı olmasına, kalıp yargılarla yetişmemesine katkısının olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı ortaokul düzeyinde 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda okutulmasına onay verilen fen bilimleri ders kitaplarında bulunan görsellerin toplumsal cinsiyet ekseninde incelenerek sonuçlarının ortaya konması amaçlanmıştır. Bu ana amaç doğrultusunda fen bilimleri ders kitaplarında bulunan görsellerde kız-erkek resimlerine ne sıklıkla yer verildiği, kız-erkek görsellerinin hangi mesleklerle temsil edildiği, kız-erkek görsellerinin kimlerle birlikte gösterildiği, kız-erkek görsellerinin hangi mekanlarda gösterildiği, kız ve erkek görsellerinin hangi eylemler içerisinde gösterildiği incelenerek sonuçları ortaya konmuştur. Bu doğrultuda araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1.Fen bilimleri ders kitaplarında kız ve erkek görsellerine ne sıklıkla yer verilmiştir?

2.Fen bilimleri ders kitaplarında kız ve erkek görselleri hangi mesleklerle temsil edilmiştir?

3.Fen bilimleri ders kitaplarında bulunan kız ve erkek görselleri kimlerle birlikte gösterilmiştir?

4.Fen bilimleri ders kitaplarında bulunan kız ve erkek görselleri hangi mekanlarda gösterilmiştir?

5.Fen bilimleri ders kitaplarında bulunan kız ve erkek görselleri hangi eylemler içerisinde gösterilmiştir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi tekniği ile ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında yer alan görsellerin içerik analizini

kapsamaktadır. Nitel araştırmada doğrudan gözlem ve görüşmenin olanaklı olmadığı durumlarda, çalışılan araştırma problemiyle ilişkili görsel ve yazılı materyaller de araştırmaya dâhil edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Doküman analizi, yazılı çalışmalarını planlı ve sistemli bir şekilde dikkatle inceleyen nitel araştırma yöntemlerinden biridir (Wach ve Ward, 2013). Doküman incelemesi, yapılacak çalışmayla ilgili mevcut kayıt ve belgelerin toplanarak bir sistem içerisinde incelenmesine dayanan analitik bir araştırma (Çepni, 2007) yazılı ya da elektronik her türlü belgeyi analiz edip değerlendiren sistematik bir yöntemdir (Corbin ve Strauss, 2008). Dokümanlar incelenerek, araştırılan durumla ilgili detaylı bilgiler elde edilir (Travers, 2001). Yazılı materyaller sadece içerdikleri kavramlar hakkında değil görseller, şekiller, grafikler ve haritalar açısından da birçok veri kaynağı sunmaktadır (Freebody, 2003; Glesne, 2011; Merriam, 2009).

İçerik analizinin temel amacı toplanan verilerin açıklanabilmesini sağlayacak kavram ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu çalışmada kullanılan materyal ise ders kitaplarında bulunan görsellerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Sözlü, yazılı ve diğer materyallerin belirli kurallara dayalı olarak kodlaması yapılır ve bunlara uygun elde edilen temalar elde edilir. Daha sonra veriler düzenlenmiş temalara göre kategoriler oluşturulur ve bu kategori ve temalar uygun şekilde sayısallaştırılarak sunulur (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015). Bu ekseninde çalışmada görseller, kapsamlı içerik analiziyle çözümlenmesi yapılarak görseller önceden alan yazın ile belirlenen kategoriler ışığında analiz edilmiştir.

Veri Kaynakları

Çalışma grubunu MEB, TTKB'nin 5 yıl süreyle okutulmasına karar verilen ve bu doğrultuda 2021-2022 eğitim-öğretim yılında okutulan bir adet 5. sınıf fen bilimleri ders kitabı, bir adet 6. sınıf fen bilimleri ders kitabı, bir adet 7. sınıf fen bilimleri ders kitabı, bir adet 8. sınıf fen bilimleri ders kitabından oluşmaktadır. Ders kitapları MEB, TTKB'nin 25.07.2018 gün ve 99 sayılı kararıyla MEB yayınlarına ait 5. sınıf fen bilimleri ders kitabı, 18.04.2019 gün ve 8 sayılı kararı ile MEB yayınlarına ait 6. sınıf fen bilimleri ders kitabı, 18.04.2019 gün ve 8 sayılı kararıyla MEB yayınlarına ait 7.

sınıf fen bilimleri ders kitabı, 28.05.2018 tarih ve 78 sayılı kararıyla Adım Adım Matbaa yayıncılığa ait 8. sınıf fen bilimleri ders kitaplarından oluşmaktadır. Ayrıca bu kitaplar 2021-2022 eğitim-öğretim yılında MEB, Eğitim Bilişim Ağında (EBA) bulunan kitaplardır. Kitaplara elden ve ilgili sistem üzerinden elektronik kitap dosyasından da ulaşılmıştır.

Etik Bildirim

Araştırmanın veri kaynağı yalnızca dokümanlardan oluştuğu için etik kurulu kararı gerekmemektedir.

Verilerin Toplanması

Veriler, MEB ortaokul ve imam hatip ortaokulları 5, 6, 7 ve 8. sınıf fen bilimleri ders kitaplarının görsellerinde oluşmakta olup veriler toplanmadan önce ilk başta ders kitapları temin edilerek özgünlükleri kontrol edilmiştir. Ardından ders kitapları belirlenen her kategori için görseller incelenerek veriler toplanmıştır. Veri toplama aşamasının sağlıklı ve objektif yapılabilmesi adına ders kitaplarında bulunan bilim insanları ve Atatürk ile ilgili resimlerin güncel olmaması sebebiyle çalışmaya dahil edilmemiştir. Görsellerin incelenmesinde ortaokul kademesinde fen bilimleri ders kitaplarında 1 ve 7. üniteleri arasında yer verilen kız-erkek görselleri dikkate alınmıştır. Ancak ders kitabı kapağı, kitapların giriş bölümünde bulunan fen ve mühendislik uygulamaları bölümü, içindekiler bölümü, ölçme değerlendirme etkinlikleri, deneysel uygulama örnekleri, kitap tanıtımı ve güvenlik sembolleriyle ilgili bölümler, tarihi figürler ve olaylarla ilgili bölümlerde bulunan görseller değerlendirmeye alınmamıştır. Bunun sebebi incelenen kitaplarının konu anlatımlı ders kitapları olması, kitapların içerik bütünlüğünün sağlanabilmesi, ders kitabındaki konuların güncelliğinin korunabilmesi ve sağlıklı değerlendirilmesi amacı esas alınmıştır.

Verilerin Analizi

MEB, TTKB'nin 2021-2022 eğitim-öğretim yılında okutulmasına onay verdiği bir adet 5. sınıf fen bilimleri ders kitabı, bir adet 6. sınıf fen bilimleri ders kitabı, bir adet 7. sınıf fen bilimleri ders kitabı ve bir adet 8. sınıf ortaokul fen bilimleri ders kitabını

incelenmiştir. Ders kitapları anlaşılma ve çözümlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında kategoriler hazırlanırken ders kitabının içerdiği görseller toplumsal cinsiyet ekseninde ele alınıp yapılan çalışmalar incelenmiş ve alan yazın desteği alınmıştır. Bu incelemeler ışığında Esen Sevrge'nin kategorileri (1998) ile Özdemir ve Karaboğa'nın kategorileri (2019) doğrultusunda fen bilimleri ders kitaplarında yer verilen kadın-erkek görsellerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin incelenecek kategoriler belirlenmiştir.

Tablo 1. Esen Sevrge'nin Kategorileri ile Özdemir ve Karaboğa'nın Kategorilerinin Karşılaştırılması

Esen Sevrge'nin Kategorileri (1998)	Özdemir ve Karaboğa'nın Kategorileri (2019)
Çocuk ve Yetişkin Figürlerin;	Çocuk ve Yetişkin Figürlerin;
1- Birlikte Gösterildiği Kişiler	1- Birlikte gösterildiği kişiler,
2- Figürlerin Gösterildiği Eylemler	2- Figürlerinin Birlikte Gösterildikleri Kişilerin Cinsiyetleri
3- Figürlerin Gösterildiği Mekânlar	3- Figürlerin Gösterildiği Eylemler
4- Figürlerin Gösterildiği Nesnelere	4- Figürlerin Gösterildiği Mekânlar
	5-Figürlerin Gösterildiği Yetişkin Kadın ve Erkek Figürlerinin Olası Meslekleri

Bu çalışma, tablo 1'de verilen kategorilerin içerdiği temalar doğrultusunda fen bilimleri ders kitaplarında kız ve erkek görsellerinin; varlığı, görseldeki meslekler, birlikte gösterildiği kişiler, buldukları mekânlar ve görsellerdeki eylemler olmak üzere beş temadan oluşmaktadır. Temalar oluşturulurken yaş gurubu ekseninde bir ayırım yapılmamıştır. Görseller cinsiyet odaklı incelenmiş ve tüm yaş grupları iki cinsiyeti kapsayacak şekilde temalar oluşturulmuş olup temaların birbirini kapsamamasına özen gösterilmiştir. Araştırmada her bir tema için ders kitaplarında bulunan görseller ayrı ayrı değerlendirilip görsel içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Daha sonra verilerin analizinde görsel içerik analizi yöntemine başvurulurken ders kitaplarından bulunan görsellerden elde edilen veriler kodlanmış, görsellerdeki temalar bulunmuştur. Veriler, kodlara ve temalara göre düzenlenerek tanımlanmıştır. Daha sonra veriler, bilgisayar ortamına aktarılarak kodlar ve temalar arasındaki uyum tekrar kontrol edilmiştir. Microsoft

Office programları kullanılarak elde edilen eşleştirmeler tablolar oluşturulmuş ve bulgular bölümünde açıklanmıştır. Yukarıda belirtilen araştırmalarda yer alan teorik yapılarla bulunmayan ancak araştırma içerisinde bulunan bazı alt başlıklar da tablolara veri olarak eklenmiştir. Ayrıca ders kitapları incelenirken meslekler kategorisi bölümü hazırlanması aşamasında birçok farklı meslek sınıflandırmasına rastlanmıştır. Bunlardan en yaygını ise 2014 yılında Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından hazırlanan International Standard Classification of Occupations (ISCO) 08 adlı uluslararası standart meslek sınıflamasıdır. Buradan hareketle görsellerdeki meslekler analiz edilmeye çalışılmıştır.

Verilerin analizi araştırmacı tarafından yapıldıktan sonra alanında uzman üç kişiye başvurulmuş olup ders kitaplarını incelemeleri istenmiştir. Verilerin tutarlılığı kontrol edilmiştir. Araştırmayı farklı araştırmacılar birbirinden bağımsız olarak tekrar edilerek ve kontrolleri yapılmıştır. Bu sayede veri kaynaklarının, analiz süreçleri ve araştırmacıların kendi iç denetimi sağlanmıştır. Çalışmanın güvenilirliği için araştırmacılar arasında iç kontrol ve uyum konusunda anlaşmaya varılmıştır. Araştırmacılar arasında fikir birliğinin sağlanabilmesi için kod analizleri karşılaştırılmıştır. Miles ve Huberman (1994)'nın güvenilirlik formülünden (Güvenirlik= Görüş Birliği \times 100 / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) yararlanılarak görüş birliği ve görüş ayrılığının, araştırmanın güvenilirliğine etkisi hesaplanmıştır. Araştırmacıların elde ettiği kodlama verilerine göre kodlayıcılar arası görüş birliği %92 olarak belirlenmiştir. Çalışmanın güvenilirliğinin sağlanabilmesi için araştırmacılar arasındaki uyumun %70 üzeri olması önemlidir (Krippendorff, 2004; Miles ve Huberman, 1994; Corbin ve Strauss, 1998). Kız-erkek resimleriyle ilgili temalar altında betimsel istatistik analizleri olan frekansları belirtilerek tablolara aktarılmıştır. Bu doğrultuda tablolara işlenen verilerden yararlanılarak belirlenen önemli noktalar bulgular bölümünde vurgulanmıştır.

Veri analizleri kız-erkek resimlerinin ders kitaplarında gösterimi iki, resimlerin temsil ettiği meslekler dokuz, resimlerin birlikte gösterildiği kişiler altı, resimlerin gösterildiği mekânlar altı ve resimlerin gösterildiği eylemler dokuz başlıkta incelenerek yapılmıştır. Araştırmada 5. sınıf ders kitabında 282, 6. sınıf ders kitabında 321, 7. sınıf ders

kitabında 245 ve 8. sınıf ders kitabında 196 olmak üzere toplamda 1044 görsel belirlenerek analiz edilmiştir.

BULGULAR

Ortaokul Fen Bilimleri Ders Kitaplarında Yer Verilen Kız-Erkek Görselleriyle İlgili Bulgular

Tablo 2. Ortaokul Fen Bilimleri Ders Kitaplarında Yer Verilen Görsellerde Bulunan Erkek-Kız Görsellerinin Frekans Dağılımı

	5. Sınıf Ders Kitabı	6. Sınıf Ders Kitabı	7. Sınıf Ders Kitabı	8. Sınıf Ders Kitabı	Toplam (f)
Kız Görselleri (f)	16	44	15	31	106
Erkek Görselleri (f)	31	80	19	44	174
Toplam (f)	47	124	34	75	280

Tablo 2 incelendiğinde ders kitaplarında cinsiyet bulgusu içeren toplam (f:280) görsel tespit edilmiştir. Bunlardan kız (f:106), erkek (f:174) görselden oluşmaktadır. Sınıf düzeyinde ise 5. sınıf ders kitabında (f:47) görsel belirlenmiş olup bunlardan kız (f:16), erkek (f:31) görselden oluşmaktadır. 6. sınıf ders kitabında (f:124) görsele yer verilirken bunlardan kız (f:44), erkek (f:80) görselden oluşmaktadır. 7. sınıf ders kitabında (f:34) görsel yer almakta olup bunlardan kız (f:15), erkek (f:19) görselden oluşmaktadır. 8. sınıf ders kitabında (f:74) görsele yer verilirken bunlardan kız (f:31), erkek (f:44) görselden oluştuğu belirlenmiştir. Tüm sınıf kademelerdeki ders kitaplarında en fazla erkek görseller tespit edilmiştir. Ayrıca ders kitaplarında yer verilen figürlerin kız-erkek durumlarına dair örneklere aşağıda yer verilmiştir.



Şekil 1. Kız figürü örneği (Kaynak: Fen Bilimleri 5 (MEB) Akter, Arslan ve Şimşek, 2020: 173).



Şekil 2. Erkek figürü örneği (Kaynak: Fen Bilimleri 6 (MEB) Demirçalı ve Alkan, 2020: 88).

Tablo 3. Ders Kitaplarında Görsellerde Bulunan Kişilerin Olası Sahip Oldukları Mesleklere Dair Frekans Dağılımı

	5. Sınıf Ders Kitabı		6. Sınıf Ders Kitabı		7. Sınıf Ders Kitabı		8. Sınıf Ders Kitabı		Toplam		Genel Toplam
	Erkek (f)	Kız (f)	Erkek (f)	Kız (f)	Erkek (f)	Kız (f)	Erkek (f)	Kız (f)	Erkek (f)	Kız (f)	Toplam (f)
Profesyonel meslekler	6	6	21	17	2	5	12	12	41	40	81

Teknisyen- tekniker	5	1	2			4	10	2	12		
Yardımcı personel		26	6	4	1	5	2	35	8	43	
Sanatkâr											
Tesis-makine operatörü		4				1	5		5		
Nitelik gerektirmeyen işler	5	1	7	6	3	3	11	3	26	13	39
Öğrenci-çocuk	13	9	20	10	10	6	9	10	52	36	87
Belirsiz	2							2		2	
Hizmet-satış elemanı		3	2			2	4	5	6	11	
Toplam (f)	31	16	80	44	19	15	44	31	174	106	280

Tablo 3 incelendiğinde ders kitaplarında bulunan görsellerde figürlerin olası sahip oldukları mesleklere dair en fazla öğrenci-çocuk (f:87) olarak daha sonra sırasıyla en fazla profesyonel meslekler (f:80), yardımcı personel, (f:43) ve nitelik gerektirmeyen işlerde (f:43), olarak yer aldıkları belirlenmiştir. Sınıf düzeyinde ders kitapları incelendiğinde 5. sınıf ders kitabında erkekler (f:13) ve kızlar (f:9) en fazla öğrenci-çocuk olarak 6. sınıf ders kitabında erkekler en fazla yardımcı personel meslek grubunda (f:26), kızlar ise en fazla profesyonel meslek grubunda (f:17) gösterilirken 7. sınıf ders kitabında erkekler (f:6) ve kızlar (f:6) en fazla öğrenci-çocuk olarak 8. sınıf ders kitaplarında erkekler (f:12) ve kızlar (f:12) en fazla profesyonel meslek grubunda (f:12) görsellerde yer verilmiştir. Diğer önemli bir bulgu ise ders kitabında kız ve erkeklerin sanatkâr (f:0) olarak görselleri tespit edilmemiştir. Toplamda ise profesyonel

meslek gruplarında (f:41), teknisyen-tekniKER (f:10), yardımcı personel (f:35), tesis-makine operatörü (f:5), nitelik gerektirmeyen işlerde (f:26), öğrenci-çocuk (f:52), belirsiz (f:2) erkekler kızlardan daha fazla görsellerde yerini alırken sadece hizmet-satış elemanı meslek grubunda, kızlar erkeklerden daha fazla görsellerde yer aldığı belirlenmiştir. Ders kitaplarında yer verilen figürlerin olası mesleklerine dair bazı görsellere aşağıda yer verilmiştir.



Şekil 3. Doktor figürü örneği (Kaynak: Fen Bilimleri 6 (MEB) Demirçalı ve Alkan, 2020: 179).



Şekil 4. Kuaför figürü örneği (Kaynak: Fen Bilimleri 7 (MEB) Akdemir ve Çetin Atasoy, 2020: 87).

Tablo 4. Ders Kitaplarında Bulunan Görsellerde Erkeklerin ve Kızların Kimlerle Beraber Bulduklarına İlişkin Frekans Dağılımı

	5. Sınıf Ders Kitabı		6. Sınıf Ders Kitabı		7. Sınıf Ders Kitabı		8. Sınıf Ders Kitabı		Toplam		Genel Toplam
	Erkek (f)	Kız (f)	Erkek (f)	Kız (f)	Erkek (f)	Kız (f)	Erkek (f)	Kız (f)	Erkek (f)	Kız (f)	Toplam (f)
Tek	14	10	37	23	15	8	17	8	83	49	132
Çocuklarla	7	2	10	9	1	1	3	8	21	20	41
Yetişkinlerle	9	3	33	10	1	4	18	7	62	26	88
Ailesi					2	2	2	1	4	3	7
Kalabalık ile				2						2	2
Yetişkin ve çocuklarla	1	1					6	7	8	11	19
Toplam(f)	31	16	80	44	19	15	44	31	174	106	280

Tablo 4 incelendiğinde ders kitaplarında bulunan görsellerde kişilerin beraber buldukları olası figürlere dair dağılımlarında en fazla tek başına (f:131) halinde gösterilmişlerdir. Daha sonra yetişkinlerle (f:88), çocuklarla (f:41) ve yetişkin ve çocuklarla (f:19) beraber gösterilmişlerdir. Sınıf düzeyinde ders kitapları incelendiğinde ise 5 ve 6. sınıf ders kitaplarında erkekler tek başına, çocuklarla ve yetişkinlerle beraberken kızlardan daha fazla görsellerde belirlenmiştir. 7. sınıf ders kitabında ise erkekler sadece tek başına kızlardan daha fazla görsellerde bulunurken kızlar ise yetişkinlerle beraberken görsellerde erkeklerden daha fazla yer verilmiştir. 8. sınıf ders kitaplarında ise tek başına, çocuklarla, yetişkinler beraberken kızlardan daha fazla görsellerde yerini alırken kızlar sadece yetişkin ve çocuklarla beraber olma halinde

erkeklerden daha fazla görsellerde yerini almıştır. Görsellerde erkekler tek başına (f:83), çocuklarla (f:21), yetişkinlerle (f:62), ailesiyle (f:4) birlikte kızlardan daha fazla yer almıştır. Kızlar ise sadece kalabalık (f:2), yetişkin ve çocuklarla (f:11) birlikte erkeklerden daha fazla görsellerde belirlenmiştir. Ders kitaplarında yer verilen figürlerin kimlerle beraber olduklarına dair bazı görsellere aşağıda yer verilmiştir.



Şekil 5. Tek başına bulunan figür örneği (Kaynak: Fen Bilimleri 7 (MEB) Akdemir ve Çetin Atasoy, 2020: 160).



Şekil 6. Ailesiyle bulunan figür örneği (Kaynak: Fen Bilimleri 6 (MEB) Demirçalı ve Alkan, 2020: 198).

Tablo 5. Ders Kitaplarında Görsellerde Bulunan Kişilerin Buldukları Olası Mekanlara Dair Frekans Dağılımı

	5. Sınıf Ders Kitabı		6. Sınıf Ders Kitabı		7. Sınıf Ders Kitabı		8. Sınıf Ders Kitabı		Toplam		Genel Toplam
	Erkek (f)	Kız (f)	Erkek (f)	Kız (f)	Erkek (f)	Kız (f)	Erkek (f)	Kız (f)	Erkek (f)	Kız (f)	Toplam (f)
Ev ve çevresi	7	1	7	7	4	1	1	5	19	14	33
Okul ve çevresi	3	1	2	3			11	13	16	17	33
Kurum ve çevresi	1		13	2	1	2			15	4	19
Dış mekân	17	12	34	16	8	7	18	9	77	44	121
İş yerinde	3	2	5	8	1	4	13	3	22	17	39
Belirsiz			19	8	5	1	1	1	25	10	35
Toplam(f)	31	16	80	44	19	15	44	31	174	106	280

Tablo 5 incelendiğinde ders kitaplarında bulunan görsellerde kişilerin buldukları olası mekâna dair dağılımları en fazla dış mekânda (f:121) yer aldıkları belirlenmiş olup sırasıyla en fazla sırasıyla iş yerinde (f:39), belirsiz (f:35), ev ve çevresi (f:33), okul ve çevresinde (f:33) gösterilmişlerdir. Sınıf düzeyinde ders kitapları incelendiğinde ise 5, 6 ve 7. sınıf ders kitaplarında erkekler ve kızlar en fazla dış mekâna dair görsellerde yer almıştır. 8. sınıf ders kitabında ise erkekler en fazla yine dış mekânda (f:18) bulunurken, kızlar ise en fazla okul ve çevresinde (f:13) görsellerde tespit edilmiştir. Toplamda ise erkeklerin buldukları mekân ev ve çevresinde (f:19), kurum ve çevresinde (f:15), dış mekânda (f:77), iş yerinde (f:22), belirsiz konum (f:25) olarak kızlardan daha fazla görsellerde belirlenmiştir. Kızlar ise sadece okul ve çevresinde (f:17) erkeklerden daha

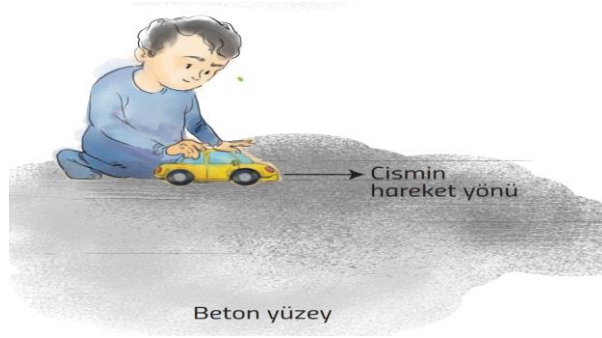
Okulda ya da öğrenmeye yönelik	5	2	5	4			10	17	20	23	43
Sosyal	5	1	12	5	2	2	13	13	32	21	53
Spor	5	2	14	5	4	1	4		27	8	35
Oyun-hobi-eğlence	6	1	17	8	6	4	1		30	13	43
Kültür-Sanat											
İş yeri ve çevresindeki işler	4	3	12	9	2	1	16	1	34	14	48
Ev İşleri			2	2			1		3	2	5
Kişisel işler	3	3	13	8		6			16	17	33
Eylemsiz, Sabit	3	4	5	2	5	1			13	7	20
Toplam (f)	31	16	80	44	19	15	44	31	174	106	280

Tablo 6 incelendiğinde ders kitaplarında bulunan görsellerde kişilerin buldukları olası eylemleri en fazla sosyal faaliyetler (f:53) olarak belirlenmiştir. Daha sonra ise sırasıyla en fazla iş yeri ve çevresindeki (f:48), oyun-hobi (f:43), okulda ya da öğrenmeye yönelik (f:43) faaliyetler içerisinde görsellerde yer verilmiştir. Sınıf düzeyinde ders kitapları incelendiğinde ise 5. sınıf ders kitabında erkekler en fazla oyun-hobi faaliyetlerini yaparken (f:6), kızlar ise en fazla eylemsiz-sabit (f:4) olarak görsellerde yer verilmiştir. 6. sınıf ders kitabında erkekler (f:17) ve kızlar (f:9) en fazla oyun-hobi faaliyetleri içerisinde görsellerde yer almışlardır. Ayrıca kızlar iş yeri ve çevresindeki (f:9) işlerde de en fazla görsellerde yer verilmiştir. 7. sınıf ders kitabında erkekler en fazla oyun-hobi (f:6), kızlar ise kişisel işlerini (f:6) yaparken görsellerde yer almışlardır.

Son olarak ise 8. sınıf ders kitaplarında erkekler en fazla iş yeri ve çevresinde (f:16), kızlar ise okulda ya da öğrenmeye yönelik (f:16) faaliyetler içerisindeyken görsellerde yer aldıkları belirlenmiştir. Tablodaki önemli bir bulgu ise ders kitaplarının tamamında figürlerin kültür-sanat işlerine (f:0) dair görsellerde herhangi bir faaliyet içerisinde gösterilmemesidir. Diğer bir bulgu ise erkeklerin sosyal (f:32), sportif (f:27), oyun-hobi (f:30), iş yeri ve çevresindeki faaliyetlerde (f:34), eylemsiz-sabit (f:13), ev (f:3) faaliyetlerinde kızlardan fazla görsellerde yer verilmiştir. Kızlar ise okulda ve öğrenmeye yönelik (f:23) ile kişisel (f:17) faaliyetlerde erkeklerden daha fazla görsellerde yerini almıştır. Ders kitaplarında yer verilen figürlerin olası eylemlerine dair bazı görsellere aşağıda yer verilmiştir.



Şekil 9. Spor yapan figür örneği (Kaynak: Fen Bilimleri 8 (Adım Adım Matbaa) Yiğit, 2021:49).



Şekil 10. Oyun oynayan figür örneği (Kaynak: Fen Bilimleri 5 (MEB) Akter, Arslan ve Şimşek, 2020: 93).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında bulunan kız-erkek görselleri analiz edildiğinde dikkat çekici sonuçlardan birisi ders kitaplarında erkek görsellerine kız görsellerinden daha fazla yer verilmiş olmasıdır. Bu durum konuyla ilgili yapılan alan yazındaki diğer çalışmalarla örtüşmektedir (Çubukçu ve Sivaslıgil, 2007b; Damayanti, 2014; Demircioğlu, 2017; Esen ve Bağlı, 2002; Kırbaşoğlu Kılıç ve Eyüp, 2011; MacNaughton, 2006; Özdemir ve Karaboğa, 2019; Özkan, 2013; Regueiro, 2000; Tezer Asan, 2010; Vatandaş, 2011; Yaylı ve Kitiş Çınar, 2014; Yurtsever, 2011). Sadece Mohamad Subakir ark. (2012) Malezya’da ve Mineshima (2008) Japonya’da yabancı dil ders kitaplarında yaptığı araştırma sonucunda erkek ve kız resimlerinin aynı sayıda olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca erkek görselleri tüm sınıf seviyelerindeki ders kitaplarında da kızlardan daha fazla yer almıştır. Öğrencilerin gelişim ve büyüme çağlarında buldukları kritik dönemde daha fazla erkek görselleriyle karşılaşması öğrencilerde erkeklerin daha önemli olduğuna dair örtük bir mesaj verebilir. Bu durumun öğrencilerde toplumsal cinsiyet eşitsizliği ekseninde cinsiyet ayrımcılığına yönelik bir algı oluşmasında sürükleyici etkisi olabilir. Bu noktada ders kitapları toplumsal cinsiyet kapsamında normların öğrencilere yerleşmesini sağlayarak (Aratemur Çimen ve Bayhan, 2018) toplumsal cinsiyet açısından bakış erkek hegemonyasını canlı tutarak ders kitaplarında gelenekçi bakışın devam etmesine neden olmaktadır (Koyuncu Şahin ve Çoban, 2019). Tüm sınıf seviyelerindeki ders kitaplarında erkek görsellerinin fazlalığı erkeklerin daha önemli ve değerli olduğu kanısını da ortaya çıkarabilir. Bu sonucu farklı bir açıdan Vatandaş (2007) göre kızların erkeklerden daha az yer almasının, kızların toplumda daha geri planda ve izole kalmalarının sonucu olarak ders kitaplarında da daha az verilerek toplumsal cinsiyet eşitsizliğiyle beraber gelenekçi bir tutum olarak ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Daha kapsamlı bir araştırma yapan Gümüšoğlu (2013a), 1928-2013 yılları arasındaki ders kitapları analiz edilmiş ve ders kitaplarının ilk yıllarda cinsiyet eşitliğine dair veriler mevcutken daha sonraki yıllarda erkeklerin daha üstün olacak şekilde bir durumun belirlendiğini ortaya koymuştur. Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında da

ortaya çıkan bu sonucun erkeklerin daha baskın, görünür, güçlü, karar alıcı bir pozisyonda, kadınların ise çekingen, toplumda geri planda durduğuna dair algı oluşmasına sebebiyet verebilir.

2014 yılında Türkiye İstatistik Kurumu'nda (TÜİK) tarafından yayınlanan Uluslararası Standart Meslek Sınıflaması (ISCO) doğrultusunda ders kitaplarında mesleklere dair inceleme sonucunda ise erkeklerin profesyonel meslek gruplarında (öğretmen, doktor, araştırmacı, borsacı, mühendis, ressam, tiyatro oyuncusu), teknisyen-tekniker, yardımcı personel (pilot, emlakçı, spiker, sporcu, izci lideri, dağcı, antrenör) tesis-makine operatörü, nitelik gerektirmeyen işler (kırtasiyecisi, fayans ustası, pazarcı, bilgisayar mağazasında çalışan, manav, fırıncı, apartman görevlisi, izci, panayırda baloncu, satıcı, işçi, çiftçi), belirsiz ve bu sınıflamalara ilave olarak öğrenci ya da çocuk olarak kızlardan daha fazla resimlerde yer almış olup sadece hizmet satış elemanları grubunda (host, pompacı, kuaför, bankacı, araç satış danışmanı, garson, aşçı) kızlar erkeklerden daha fazla görsellerde yerini almıştır. Buradan hareketle erkeklerin meslek grupları içerisinde çok daha fazla gösterilmesi çalışma hayatın erkek egemenliği olduğuna dair mesaj içermektedir. Burada dikkat çeken önemli bir husus ise profesyonel meslek gruplarında her ne kadar erkek gösterimlerin kızlardan fazla olmasına rağmen aradaki fark çok olmayıp kızlarında özel bilgi ve beceri isteyen bu meslek gruplarında gösterilme sayısı azımsayacak derecede fazladır. Araştırma bulguları, kadınların daha çok güç gerektirmeyen öğretmen, bakıcı, hemşire vb. mesleklerle; erkeklerin ise güç gerektiren, yönetici, müdür, doktor vb. gibi prestijli mesleklerle verildiğini belirten çalışma sonuçları ile uyumsuzdur (Mardani vd., 2012; Söğüt, 2018; Teliousi vd., 2020). Sonuç olarak ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında erkekler, meslek alanlarında kızlara göre daha yaygın olarak temsil edilmektedir. Araştırmadaki diğer bir önemli sonuç ise görsellerde erkeklerin öğrenci ya da çocuk olarak görsel sayısı kız görsellerden fazladır. Öğrencilerin ders kitaplarında yaşlarının ya da yaşlarına yakın olan kişileri görsellerde çoğunlukla erkek olarak yer verilmesi öğrencilerde cinsiyet eşitsizliği algısının oluşmasına sebep olabilir.

Erkeklerin ve kızların görsellerde beraber buldukları figürler açısından incelendiğinde ise erkeklerin tek başına bulunma oranının kızlardan çok daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durum erkeklerin toplum içerisinde daha bağımsız olduklarına dair imaj meydana getirmektedir (Yaylı ve Kitiş Çınar, 2014). Diğer taraftan erkeklerin başkalarının yardımı ve desteği olmadan yaşayabilecekleri kendi kendilerine yetebileceği algısını oluşturmaya katkı sağlamaktadır (Tezer Asan, 2010). Ancak bu durum erkeklerin daha içe dönük bir şekilde yardım istemeyen, tek başlarına bir şeyler yapabilme kapasitesine cinsiyet ekseninde sahip olduğu algısını oluşturduğu için erkekler psikolojik açıdan olumsuz etkileyebilir (Koyuncu Şahin ve Çoban, 2019). Toplamda erkeklerin ve kızların en fazla tek başlarına gösterdikleri belirlenmiş olup sırasıyla iki cinsiyette de en fazla yetişkinlerle daha sonra ise çocuklarla birlikte olacak şekilde gösterilmişlerdir. Görsellerde erkekler tek başına, yetişkinlerle, çocuklarla bulunması kızlardan daha fazladır. Kızların ise kalabalıkla, yetişkin ve çocuklarla birlikte gösterimi erkeklerden fazla olduğu görsellerde tespit edilmiştir. Kızların, erkeklerden daha fazla resmedildiği bu durumda kızların yalnız kalmaması gerektiği yönünde gelenekçi bir bakış açısının oluşmasına zemin hazırlayabilir.

Figürlerin buldukları olası mekân incelemesinde ise toplamda erkek ve kızların en fazla gösterildikleri alan dış mekân olmuştur. Erkeklerin dış mekânda bulunma durumu kızlara oranla daha fazladır. Birtakım çalışmalarda benzer bulguya rastlanılmış olup bu durum öğrencilerde erkeklerin daha özgür, rahat ve aktif oldukları düşüncesini olmasına sebep olabilir (Esen ve Bağlı, 2002; Mohamad Subakir vd. 2012; Yaylı ve Kitiş Çınar, 2014; Yıldız, 2013). Ayrıca erkeklerin ve kızların çoğunlukla benzer yerlerden yüksek sayıda gösterilmeleri ders kitaplarının cinsiyet eşitliği kapsamında oluşturulduğunu göstermektedir. Bu sayede toplumsal cinsiyet eşitliğini kapsamında algılarını pozitif açıdan etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu durum iki cinsiyet açısından da dışa dönük, aktif, özgüvenli olduklarına dair olumlu bir mesaj içermektedir. Diğer taraftan ev ve çevresi, kurum ve çevresi, dış mekân, iş yeri ve çevresi ve belirsiz mekanlarda erkeklerin gösterilme sıklığı kızlardan daha fazladır. Kızlar ise sadece okul ve çevresinde erkeklerden daha fazla gösterilmiştir ancak bu durumda aralarında çok fark

olmadığı belirlenmiştir. Dikkat çeken diğer bir nokta ise 6. sınıf ders kitaplarında görsellerin mekân açısından anlaşılır bir şekilde gösterilmemesidir. 5, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında görsellerdeki erkek ve kızların buldukları alanlar daha anlaşılır olduğu belirlenmiştir. 6. sınıf ders kitaplarındaki bu durum öğrencilerin sağlıklı bir şekilde görselleri yorumlama ve kavrayabilmesi yönünde karışıklığa sebebiyet verebileceği ve görsellerin ders kitaplarında anlaşılır olması ilkesine uygun düşmemektedir. Diğer bir durum ise ders kitaplarında kızların ev ve çevresinde erkeklere oranla az yer verilmiş olmasıdır. Bu araştırmadan farklı olarak, kadınların dış mekanlara göre iç mekanlarda çizilmeye daha yatkın olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur (Kırbaçoğlu Kılıç ve Eyüp, 2011; Özdemir ve Karaboğa, 2019; Yıldız, 2013). Bu açıdan diğer araştırmalardan farklılaşmaktadır.

Eylemlere yönelik inceleme sonucunda ise erkeklerin kızlara göre daha fazla sosyal faaliyetler içerisinde buldukları belirlenmiştir. Bu durum 5 ve 6. sınıf ders kitaplarında erkekler kızlardan çok daha fazla iken 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında ise eşit sayıda oldukları belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerde erkeklerin daha girişken, aktif, insan ilişkileri daha iyi olduğuna dair bir algı oluşturabilir. Bir başka önemli sonuç ise tüm sınıf seviyelerinde erkeklerin kızlardan çok daha fazla sportif faaliyetlerle ilgilendiğine dair resimlere yer verilmiş olmasıdır. Ancak Güney (2006) yaptığı araştırmada kadınların sportif aktiviteler içinde daha çok temsil edildiği belirlenirken bu çalışmayla aynı doğrultuda Sovič ve Hus (2015), erkeklerin, sportif aktivitelere daha yatkın olduğu belirlenmiştir. Sportif faaliyetlerde erkeklerin ciddi bir oranla kızlardan daha fazla resmedilmesi erkeklerin kızlara oranla daha güçlü, enerjik, özgüvenli olduğuna göstermeye yönelik toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin oluşmasına sebebiyet verebilecek bir durum olarak görülebilir. Diğer taraftan görsellerde bulunan kişiler oyun-hobiye yönelik faaliyetlerde erkekler, kızlardan daha fazla görsellerde yer almışlardır. Bu durum kızların eğlence ortamlarında yer almaması ve daha geri planda durması geleneksel bir yaklaşım olarak söylenebilir. İş yeri ve çevresindeki eylemlerde ise yine tüm sınıf seviyelerinde erkeklerin kızlardan daha fazla yer aldığı görülmektedir. Bu durum erkeklerin çalışma hayatında daha önde olduğu erkeklerin daha çok çalıştığı,

gelir elde ettiği, para kazanma konusunda daha istekli olduğuna dair öğrencilerde cinsiyet eşitsizliği ekseninde algı oluşturabilir. Diğer önemli bir sonuç ise kızlar, erkeklerden daha fazla öğrenme faaliyetleri içinde gösterilmesi kızların öğrenmeye daha önem verdiği, çalışkan, azimli olduğuna dair öğrencilerde gelenekçi yaklaşımın aksine olumlu yönde bir etkisi olduğu düşünülebilir. Toplamda ise görsellerde erkekler en fazla iş yeri ve çevresindeki işlerle uğraşırken kızlar ise okulda ya da öğrenmeye yönelik faaliyetler içerisinde gösterilmişlerdir. Diğer önemli bir nokta ise erkeklerin ev ile ilgili işlerde kızlardan daha fazla resmedilmiş olması alan yazındaki diğer çalışmalardan farklı kılmaktadır (Kırbaçoğlu, Kılıç ve Eyüp, 2011; Özdemir ve Karaboğa, 2019).

ÖNERİLER

Ortaokul öğrencilerinde toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin oluşmaması ve bu çabanın sürdürülebilir olabilmesi için öncelikle aileden başlayarak eğitim-öğretimin her alanında bulunan ve emek veren paydaşların iş birliğiyle ve planlı hareket etmesi çok önemlidir. Bu doğrultuda öğrenci velilerine halk eğitim merkezlerinde ve okullarda okul rehber öğretmenleri tarafından toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda bilgilendirici, yönlendirici seminerler ve konferanslar düzenlenmelidir.

TTKB tarafından ders kitabı yazım komisyonları ve inceleme komisyonları oluşturulurken görev verilecek akademisyenlerin ve öğretmenlerin cinsiyetçilik ve toplumsal cinsiyet eşitliği hakkında bilgi sahibi olmaları ders kitaplarının hazırlanması sürecine olumlu etkisi olacağı düşünülmektedir. Özellikle ders kitapları hazırlandıktan sonra uzman bir komisyon tarafından bilimsel bir bakış açısıyla görsellerin kapsamlı analiz edilerek ve geri bildirimde bulunarak gerekli düzeltmeler sağlanmalıdır. Ders kitaplarının, öğretim programları doğrultusunda oluşturulurken toplumdaki kalıp yargıları destekleyecek ya da oluşmasına zemin hazırlamadan cinsiyet eşitliğini vurgulayacak görsellere yer verilmesi önemlidir. Ders kitaplarındaki görsellerin mekân, eylem, çizim olarak anlaşılır ve dikkat çekici olacak şekilde titizlikle seçilip düzenlenmelidir. Kız ve erkek görsellerinin tüm sınıf seviyelerindeki ders kitaplarında

eşit sayıda ve uyumlu olmasına özen gösterilmelidir. Nicelik açısından bir üstünlüğün bulunmamasına dikkat edilmelidir.

Tüm eğitim çalışanlarına merkezi ve mahalli olmak üzere toplumsal cinsiyet konulu hizmet içi eğitimlerin düzenlenerek gerekli farkındalığın kazandırılması, pekiştirilmesi açısından önemli olup bu eğitimlerin sürekli ve planlı olması konunun güncelliğine ve kalıcılığına olumlu etkisi olacağı düşünülmektedir. Bu eğitimlere öğretmenlerin katılımlarının sağlanabilmesi ve öğretmenlerde motivasyonun oluşabilmesi için okul idarelerinin de konuya önem vererek bu konuda teşvik edici olmalıdır. Öğretmenler okul ve sınıf içerisinde öğrencilere kullandığı dile ve davranışlarına dikkat ederek öğrencilerde cinsiyet farkından kaynaklı herhangi bir davranış değişikliğine sebebiyet vermediğine emin olmalıdır.

Üniversitelerde öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin öğretim programlarında öğretmen adaylarının cinsiyetçi bakış açılarının önüne geçilebilmesi ve sağlıklı bir toplumsal cinsiyet eşitliği öneminin vurgulanması bakımından formasyon derslerinin yanında ilgili konuyla ilgili dersler konulabilir. Toplumsal cinsiyet eşitliği kapsamında, üniversiteler ve okullar bünyesinde oluşturulacak sosyal kulüplerle drama, gezi, gözlem gibi yöntemleri kullanarak öğrencilerde sağlıklı cinsiyet rollerinin oluşması, cinsiyet eşitliğini öneminin vurgulanması öğrencilerin konuyla ilgili oluşan ya da oluşabilecek önyargılı ve kalıpsal bakış açısını ortadan kaldırmaya destekleyici etkisi olabilir. Okul çağının ilk yıllarında itibaren ders kitaplarına toplumsal cinsiyet eşitliği konulu ünite ve temalar eklenerek toplumsal cinsiyet eşitliği ekseninde farkındalığının gelişmesi sağlanabilir.

Cinsiyetçilikle ilgili bakışın ortadan kaldırılabilmesi ve etkisinin azaltılabilmesi için toplumun her kesimindeki kişilerin, kurumların topyekûn bir gayret kesintisiz bir mücadele ile toplumun kılcal damarlarına kadar yayılarak devam ettiği ölçüde başarılı olabilir. Toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili çalışmalar okul hayatının ilk çağlarında bulunan ilkökul öğrencilerine ve duyuşsal, biyolojik ve psikolojik olarak hızlı gelişim, değişim sürecinde olan lise öğrencilerinin ders kitaplarında da yapılarak araştırmanın kapsamı genişletilebilir.

KAYNAKLAR

- Akbulut-Uzun, Y. ve Gelmez-Burakgazi, S. (2021). Ortaöğretim İngilizce ders kitaplarının toplumsal cinsiyet rolleri açısından incelenmesi. *TEBD*, 19(2), 1277-1298.
- Akdemir, E. ve Atasoy, D. E. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 7. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.
- Akkaş, M. Ş. (2019). *Göçün etkisine karşı bakış açısından kullanım ve Sakarya'daki mülteci/sığınmacı sorunu* (Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akter, S., Arslan, H. B. ve Şimşek, M. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 5. sınıf ders kitabı*. İzmir: MEB.
- Alpan Özdemir, E. D. (2018). Toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının çocuk oyunlarına yansımaları. *Atatürk Üniversitesi GSF Sanat Dergisi*, 31, 80-89.
- Anderson, D. A., & Hamilton, M. (2005). Gender role stereotyping of parents in children's picture books: the invisible father. *Sex Roles*, 52(3-4), 145-151.
- Aratemur Çimen, C. ve Bayhan S. (2018). Değişen ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. *Kültür ve Siyasette Feminist Yaklaşımlar*, 36, 72-102.
- Arslantürk, Z. ve Amman, T. (2000). *Sosyoloji*. İstanbul: Kaknüs.
- Asan, H. T. (2010). Ders kitaplarında cinsiyetçilik ve öğretmenlerin cinsiyetçilik algılarının saptanması. *Fe Dergi*, 2(2), 65-74.
- Balcı, E. ve Sel, B. (2017). İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan çocuk edebiyatı ürünlerinde toplumsal cinsiyet eşitsizliğine ilişkin bir araştırma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21(3), 723-740.
- Bansiong, A. J. (2019). Readability, content, and mechanical feature analysis of selected commercial science textbooks intended for third grade filipino learners. *Cogent Education*, 6(1), 1706395.
- Baştürk, M. (2008). *Ders Kitaplarının Tarihçesi Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Bayrakçı, M. (2005). Ders kitapları konusu ve ilköğretimde ücretsiz ders kitabı dağıtım projesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 165, 1-10.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Castillo, M. A. R., & Cecilia, R. R. (2006). Gender roles in coeducation. *International Journal of Learning*, 12(6), 239-243.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). Strategies for qualitative data analysis. *Basics of Qualitative Research. Techniques and procedures for developing grounded theory*, 3(10.4135).
- Çeçen, M. A. (2015). Türkçe ders kitaplarında toplumsal cinsiyet rolleri. Duygu, U. ve Ahmet, B. (Ed.), *Akademik hayatının 25. yılında Türkçe eğitimi alanının ilk profesörü Murat Özbay'a Armağan içinde* (s.211-228). Ankara: Pegem.
- Çelik, Ö. (2008). *Ataerkil sistem bağlamında toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin benimsenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Çelik, T., Aydoğan Yenmez, A. ve Gökçe, S. (2019). Ortaokul matematik ders kitaplarındaki dilsel ve görsel metinlerin toplumsal cinsiyet rollerine göre incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 206-224.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çubukçu, H. ve Sivasslıgil, P. (2007a). 7. Sınıf İngilizce ders kitaplarında cinsiyet kavramı. *Dil Dergisi*, 137, 7-17.
- Çubukçu, H. ve Sivasslıgil, P. (2007b). İngilizce ders kitaplarında cinsiyetçilik. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(34), 25-33.
- Damayanti, I. L. (2014). Gender construction in visual images in textbooks for primary school students. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 100-116.
- Demirçalı, S. ve Alkan, B. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.
- Demirhan, E. I. (2021). Toplumsal cinsiyet eşitliği açısından öğretim programı ve ders kitabı inceleme (4. Sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi). *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 4(1), 69-82.
- Doğanay, G. ve Çopur, Z. İlkokul Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında İşlenen Aile İçi Rollerin Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Açısından Değerlendirilmesi. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi*, 7(1), 57-73.
- Dökmen, Z. Y. (2010). *Toplumsal Cinsiyet Sosyal Psikolojik Açıklamalar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dökmen, Z. Y. (2017). Yakınlarına bakım verenlerin ruh sağlıkları ile sosyal destek algıları arasındaki ilişkiler. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1).
- Dönmezer, S. (1994). *Toplumbilim*. İstanbul: Beta.
- Dündar, S. (2021). *Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarında toplumsal cinsiyet* (Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Ecevit, Y. (2003). Toplumsal cinsiyetle yoksulluk ilişkisi nasıl kurulabilir? Bu ilişki nasıl çalışılabilir? *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 25(4), 83-88.
- Edgar, A., & Sedgwick, P. (2007). *Kültürel Kuramda Anahtar Kavramlar*. İstanbul: Açılım Kitap Yayınları.
- Erdoğan, T. (2008). Toplumsal Sistemin Düzen Sağlayıcı Unsuru Olarak Cinsiyet Rolü Farklılaşması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(3), 123-145.
- Esen Sevrge, Y. (1998). *Ders kitaplarında cinsiyetçilik: İlköğretim ders kitapları üzerinde yapılmış bir içerik çözümlemesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Esen, Y. ve Bağlı, M. T. (2002). İlköğretim ders kitaplarındaki kadın ve erkek resimlerine ilişkin bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 143-154.
- Freebody, P. (2003). *Qualitative research in education: Interaction and practice*. London: Sage.
- Freeman, R., & McElhinny. (1996). *Language and gender*. In Mckay, S.L. ve Hornberger, N.H. (Eds.) *Sociolinguistics and Language Teaching* (218-280). USA: Cambridge University Press.

- Giddens, A. (2008). *Sosyoloji*. İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers*. Boston: Pearson.
- Gümüšoğlu, F. (2016). *Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet 1928'den Günümüze*. İstanbul: Tarihçi Kitabevi yayınları.
- Güney, N. (2016). 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında toplumsal cinsiyet incelemesi. *Turkish Studies*, 11(3), 229-1248.
- İşler, A. Ş. (2003) Yazılı Ders Materyallerinde İllüstrasyon Kullanımının Dayandığı Temel İlkeler ve Sağladığı Katkılar. *Milli Eğitim Dergisi*, 157.
- Karaboğa, M. T. (2020). Sosyal Bilgiler ders kitaplarında cinsiyet rolleri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(15), 4847-4881.
- Karabulut, A. (2021). Toplumsal Cinsiyet Rollerini Açısından 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabının İncelenmesi. *Anasay*, 16, 119-131.
- Kasa, B. ve Şahan, B. (2016). Gender stereotypes in primary school Turkish textbooks İlkokul Türkçe ders kitaplarında toplumsal cinsiyet kalıp yargıları. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4152-4167.
- Kırbaşoğlu Kılıç, L. ve Eyüp, B. (2011). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında ortaya çıkan toplumsal cinsiyet roller üzerine bir inceleme. *ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 129-148.
- Koyuncu Şahin, M. ve Çoban, A. (2019). Türkiye'de Eğitim Alanında Toplumsal Cinsiyet Üzerine Yapılmış Çalışmalara Toplu Bir Bakış. *Journal of International Social Research*, 12(64), 588-599.
- Krippendorff, K. (2004). Reliability in content analysis: Some common misconceptions and recommendations. *Human communication research*, 30(3), 411-433.
- Kükreler, M. ve Kıbrıs, İ. (2017). Cedaw Öncesi ve Sonrası Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Faktörünün Değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1369-1383.
- Legewie, J., & DiPrete, T. A. (2012). School context and the gender gap in educational achievement. *American Sociological Review*, 77(3), 463-485.
- MacNaughton, G. (2006). Constructing gender in early-years education. Skelton, C. , Francis, B. ve Smulyan, L. (Ed.). *The Sage of handbook of gender and education* içinde (127-139). London: Sage.
- Mardani, A., Samieenejad, A., Khajavi, Y., & Mardani, S. (2012). Gender reflections in the English coursebooks of junior high schools: the case of Iran. *Academic Research International*, 3(1), 227-233.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Mattu, A., & Hussain N. (2003). Gender Biases and Stereotypes in School Texts. *The Subtle Subversion: The State of Curricula and Textbooks in Pakistan*, 91-98.
- McDonald, C. V. (2016). Evaluating junior secondary science textbook usage in Australian schools. *Research in Science Education*, 46(4), 481-509.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mineshima, M. (2008). Gender representation in an EFL textbook. *Bulletin of Nigata Institute of Technology*, 13, 121-140.
- Mohamad Subakir, M. Y., Bahiyah, A. H., Zarina, O., Kesumawati, A. B., Fuzirah, H., & Azmah, M. (2012). A visual analysis of a Malaysian English school textbook: gender matters. *Asian Social Science*, 8(12), 1-11.
- Montgomery, B. M. (1986). Interpersonal attraction as a function of open communication and gender. *Communication Research Reports*, 3(1), 140-145.
- Morris, B. J., Masnick, A. M., Baker, K., & Junglen, A. (2015) An analysis of data activities and instructional supports in middle school science textbooks. *International Journal of Science Education*, 37(16), 2708-2720.
- Mukhopadhyay, M. (2002). *Some thoughts on gender and culture*. In *Development and Culture*. Eynsham: Information.
- Özdemir, E. ve Karaboğa, A. B. (2019). Ortaokul matematik ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 760-781.
- Özkan, R. (2013). İlköğretim ders kitaplarında kadın figürü. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5), 617-631.
- Özpinar, S. (2015). *Sosyal dışlanma ve kadın sağlığı. Dünyada, Türkiye’de kadın ve şiddet içinde* (s. 437-487). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Regueiro, P. D. (2000). An analysis of gender in a Spanish music textbook. *Music Education Research*, 2(1), 57-73.
- Sarıtaş, E. ve Şahin, Ü. (2018). Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Rollerine Üzerine Bir İnceleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 463-477.
- Satılmış, S. (2019). 5. sınıf Türkçe ders kitabının toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1249-1262.
- Sezal, İ. (2002). *Sosyolojiye Giriş*. Ankara: Martı Yayınları.
- Sovič, A., & Hus, V. (2015). Gender stereotype analysis of the textbooks for young learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 495-501.
- Söğüt, S. (2018). Gender representations in high school EFL coursebooks: An investigation of job and adjective attributions. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1722-1737.
- Sönmez, K. ve Dikmenli, Y. (2021). İlkokul sosyal bilgiler ders kitabının toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(1), 434-458.
- Şahin, M. (2014). Sosyal Bilgiler ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 31-46.
- Takaoğlu, Z. B. (2021). Fizik Ders Kitaplarında Yer Alan Resimlerin Toplumsal Cinsiyet Rollerine Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 46, 355-378.
- Tan, M. G. (2011). *Eğitim*. Eskişehir: Toplumsal İşlenebilirlik Yayınları.

- Taylor, F. (2003). Content analysis and gender stereotypes in children's books. *Teaching Sociology*, 31(3), 300-311.
- Telioussi, V., Zafiri, M., & Pliogou, V. (2020). Occupation and gender stereotypes in primary school: The case of the English language coursebooks in Greek primary schools. *Universal Journal of Educational Research*, 8(4), 1135-1148.
- Tietz, W. M. (2007). Women and men in accounting textbooks exploring the hidden curriculum. *Issues in Accounting Education*, 22(3), 459-480.
- Travers, M. (2001). *Qualitative research through case studies*. London: Sage.
- Türk, G. D. ve Darı, A. B. (2022). Metaverse'de bireyin toplumsallaşma süreci. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 277-297.
- Türkben, T. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ilettiği değerler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 508-526.
- Üner, S. (2008). *Toplumsal cinsiyet eşitliği, kadına yönelik aile içi şiddetle mücadelede temel eğitim seti*. T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, Avrupa Komisyonu Türkiye Delegasyonu, Ankara: Dumat Ofset.
- Wach, E., & Ward, R. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. *IDS Practice Paper in Brief*, 13, 1-11.
- Weitzman, L. J., Eiffel D., Hokada, E., & Ross, C. (1972). Sex-role socialization in picture books for preschool children. *USA: American Journal of Sociology*, 77, 1125.
- Yaylı, D. ve Kitiş Çınar, E. (2014). Ortaokul Türkçe ders kitapları görsellerinde toplumsal cinsiyet. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 2075-2096.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, M. (2013). İlkokul ve ortaokul din kültürü ve eğitim bilgilerinin amaçlarını amaç edinmek. *Dini Araştırmalar*, 16(42), 143-165.
- Yiğit, E. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 8. sınıf ders kitabı*. Ankara: Adım Adım Matbaa.
- Zeenatunissa, M. S. (1989). Sex discrimination in education: content analysis of Pakistan school text books. *ISS Working Paper Series/General Series*, 62, 1-61.

SUMMARY

Purpose

Studies on gender roles are important for the future of every society in terms of the future of our students, who are the treasure of our country, the guarantee of our future, that their world of thought, identity development can be healthy and that they do not grow up with stereotypes. In this context, the aim of the study is to examine the visuals in the science textbooks approved to be taught in 5th, 6th, 7th and 8th grades at the secondary school level on the axis of gender and to reveal the results. In line with this main purpose, the extent to which male and female pictures are included in the visuals in science textbooks, which professions are represented by female and male pictures, with whom female and male pictures are shown, in which places female and male pictures are shown, in which actions female and male pictures are shown, were analysed and the results were revealed.

Methodology

This study covers the content analysis of the visuals in science textbooks with the document analysis technique, which is one of the qualitative research methods. Document analysis is one of the qualitative research methods that carefully examines written studies in a planned and systematic way (Wach & Ward, 2013). The authenticity of the textbooks was checked. Then, data were collected by analysing the visuals for each category. In order to make the data collection phase healthy and objective, the pictures related to scientists and Atatürk in the textbooks were not included in the study because they were not up-to-date. In analysing the visuals, the pictures of women and men in the visuals between the 1st and 7th units in all level textbooks were taken into consideration. Textbooks were tried to be understood and analysed. In the first stage of the research, while preparing the categories, the visuals in the textbook were analysed on the axis of gender and the studies were examined and literature support was obtained. In the light of these examinations, the categories to be examined regarding the gender roles of male-female images in science textbooks were determined based on Esen Severge's categories (1998) and Özdemir and Karaboğa's categories (2019). In line with the themes contained in these categories, five themes were formed as: the presence of images of men and women in science textbooks, people with whom images of men and women are shown together, professions, places and actions in which these images are shown.

Results

When we analysed in terms of boy-girl visuals in secondary school science textbooks, it was determined that boy visuals were given more space than girl visuals. As a result of the analysis of the actions, it was determined that boys were more involved in social activities than girls. While boys were much more than girls in 5th and 6th grade textbooks, they were equal in 7th and 8th grade textbooks. In all grade levels, there are pictures showing that boys are much more interested in sports activities than girls. In occupational fields, boys are more commonly represented than girls. Another important result of the study is that the rate of boys being portrayed as students or children in the visuals is much higher than girls. In the analyses of the possible places where they are present, the most common area where boys and girls are shown in total is outdoors. Boys are more likely to be outdoors than girls. When we look at the people that boys and girls are within the images, it is seen that the rate of boys being alone is much higher than girls.

Conclusion and Discussion

It is very important that stakeholders in every field of education and training, starting from the family, act in co-operation and in a planned manner. In this direction, informative and guiding seminars and conferences on gender equality should be organised by school counsellors in public education centres and schools. After the textbooks are prepared, an expert commission should analyse the visuals comprehensively from a scientific point of view and provide the necessary corrections by giving feedback. While creating textbooks in line with the curricula, textbooks should be designed to promote gender equality without supporting stereotypes in society or preparing the ground for their formation.

ORCID

Emre ÖZDEMİR  ORCID 0000-0002-3491-4623

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırmanın veri kaynağı dokümanlardan oluşmaktadır. Bu nedenle etik kurul kararı zorunluluğu yoktur.

5. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabında Bilimin Doğası: Bütünsel Bir Yaklaşımaya Dayalı İçerik Analizi *

Nature of Science in the 5th Grade Science Textbook: Content Analysis Based on a Holistic Approach

Beyza OKAN¹, Ebru KAYA²

¹Boğaziçi Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü.
beyza.okan@boun.edu.tr

²Boğaziçi Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü.
ebru.kaya@boun.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article
Makalenin Geliş Tarihi: 03.05.2023 Yayına Kabul Tarihi: 30.10.2023

ÖZ

Bilimin doğası hakkında bilim felsefecileri ve eğitimcileri tarafından birçok yaklaşım öne sürülmüştür. Erduran ve Dagher (2014) tarafından önerilen ve Kaya ve Erduran (2016) tarafından isimlendirilen "Yeniden Kavramsallaştırılmış Aile Benzerliği Yaklaşımına Dayalı Bilimin Doğası" bilimin epistemik-bilişsel (örn., bilimsel pratikler ve bilimsel bilgi) ve sosyal-kurumsal yönlerini (örn., profesyonel etkinlikler ve finansal sistemler) bütünsel olarak açıklayan bir yaklaşımdır. Bu çalışmada 5. Sınıf fen bilimleri ders kitabının bilimin doğasını nasıl temsil ettiği incelenmiştir. İçerik analizi yapmak için kitap 3 bölüme ayrılmıştır. Bu bölümler (1) konu anlatımlarının yer aldığı kısımlar 'içerik', (2) deney, araştırma, gözlem ve tartışma gibi kısımlar 'aktivite', (3) ünite sonlarındaki çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular ise 'değerlendirme' olarak belirlenmiştir. Sonuçlar, bilimin doğasına ilişkin bulunan kodların kitapta en çok aktivite bölümünde, en az ise değerlendirme bölümünde olduğunu göstermiştir. En fazla kod bilimsel pratikler için bulunmuştur. Bu sonuçlar, 5. Sınıf fen bilimleri ders kitabının, bilimin epistemik ve bilişsel kategorileri olan ve yeterince vurgulanmayan amaç ve değerler, bilimsel metotlar ve bilimsel bilgi kategorilerinin öğretilmesi açısından yeterli olmadığını göstermektedir. Sosyal kurumsal kategorilerin de ders kitabında yeterince temsil edilmediği görülmüştür. †Ders kitabındaki üniteler incelendiğinde ise bilimin doğası temsiline üniteler arasında farklılaşmadığı görülmüştür. Kitabın bilimin doğası

* **Alıntılama:** Okan, B. ve Kaya, E. (2023). 5. sınıf fen bilimleri ders kitabında bilimin doğası: Bütünsel bir yaklaşıma dayalı içerik analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 1521-1560.

† Bu makale ikinci yazar danışmanlığında birinci yazarın yüksek lisans tez çalışmasının bir kısmından oluşmaktadır.

yaklaşımının tüm kategorilerini üniteler boyunca içerecek şekilde revize edilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Bilimin Doğası, Aile Benzerliği Yaklaşımı, İçerik Analizi, Fen Bilimleri Ders Kitabı

ABSTRACT

Many approaches about the nature of science (NOS) have been proposed by philosophers and educators of science. "Reconceptualized Family Resemblance Approach to NOS" proposed by Erduran and Dagher (2014) and named by Kaya and Erduran (2016) is a holistic approach explaining the epistemic-cognitive and social-institutional aspects of science. In this study, how the 5th grade science textbook represents the NOS has been examined. The textbook was divided into 3 sections for content analysis. These sections are (1) 'content' where the lectures are included, (2) 'activity' including experiment, discussion etc., and (3) questions at the end of the unit as 'assessment'. The results showed that the codes related to the NOS were mostly in the activity section and least in the assessment section. Most of the codes were found under scientific practices. Also, it was found that social-institutional categories were not adequately represented in the textbook. Besides, it is seen that the representation of the NOS does not differ among the units in the textbook. It is thought that it would be beneficial to revise the textbook to include all categories of the NOS approach throughout the units.

Keywords: Nature of Science, Family Resemblance Approach, Content Analysis, Science Textbook

GİRİŞ

Bilginin hızla değiştiği bir devirde bireylerin karşılaştıkları problemlere karşı çözüm üretebilmeleri, bilimsel kavramları ve ilkeleri bilmeleri, bilimsel süreçlere hâkim olmaları ve bilim, teknoloji, toplum arasında ne tür bir ilişki olduğunu açıklayabilmeleri gerekmektedir (Abd-El-Khalick, Bell ve Lederman, 1998; Uluçınar Sağır ve Soylu, 2021). Bireyler bilimsel konular hakkında fikir sahibi olmanın yanında bilimsel bilginin nasıl üretildiği ve nasıl geliştiğinin de farkında olmalılardır (Lederman ve Lederman, 2014). Tüm bunlar bilim okuryazarı olan bir bireyin özellikleri arasında sayılmaktadır. Bilim okuryazarı olabilmek için bilimin doğasının yeterince anlaşılması önemli kriterlerden bir tanesidir (Cullinane ve Erduran, 2023; Holbrook ve Rannikmae, 2007; Takda, Jadmiko ve Erman, 2022).

Bilimin doğası anlayışına sahip öğrencilerin bilimsel veya politik konularda söz sahibi olması ve karar alma süreçlerinde fikirlerini paylaşan bireyler olarak yetişmesi beklenmektedir. Birçok fen öğretim programında ilkokuldan liseye kadar tüm

öğrencilerin bilim okuryazarı olarak yetiştirilmesi vurgulanmakta ve bu da her sınıf düzeyinde bilimin doğasının öğretilmesini zorunlu kılmaktadır (American Association for the Advancement of Science [AAAS], 1990; Abd-El-Khalick vd., 1998). Öğrencilerin bilimin doğası anlayışlarını incelemek üzere yapılan birçok çalışma öğrencilerin bilimin doğasını yeterince anlamadıkları ve naif bir anlayış benimsediklerini göstermektedir (Lederman ve Lederman, 2014; Mercado, Macayana ve Urbiztondo, 2015).

Ders kitapları, fen bilimleri öğretmenleri tarafından fen derslerinde ödev vermek, dersi tasarlamak veya konu sıralamasına karar vermek gibi birçok farklı amaç için kullanılmaktadır (Chiappetta, Sethna ve Fillman, 1991; McDonald, 2016). Fen bilimleri ders kitaplarında yer alan yanlış temsiller öğrencilerin bilimin doğasını yanlış yorumlaması ve eksik bir anlayış geliştirmelerine neden olmaktadır (McDonald ve Abd-El-Khalick 2017). Bu nedenle fen bilimleri ders kitaplarında bilimin doğasına ilişkin içeriklere dengeli ve yeterli bir şekilde yer verilmesi oldukça önemlidir (Şahin ve Köseoğlu, 2016).

Ayrıca, Türkiye'de 2004 yılından bu yana yapılan öğretim programı reformları, ülkenin kalkınmasına destek olmak için öğrencileri bilim okuryazarı bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Özden ve Cavlazoğlu, 2015). Ancak Türkiye'de yapılan öğretim programı çalışmalarına bakıldığında bilimin doğasına ilişkin konuların fen öğretim programlarında dengeli ve yeterli bir şekilde yer almadığı görülmektedir (Kaya ve Erduran, 2016; Kurt ve Kaya, 2023; Özden ve Cavlazoğlu, 2015). Bireyleri bilimsel okuryazar olarak yetiştirmeyi amaçlayan öğretim programları temel alınarak hazırlanan ders kitaplarının da bilimin doğasını yeterince temsil edecek şekilde hazırlanmış olması gerekmektedir.

Fen bilimleri ders kitaplarında bilimin doğasının nasıl temsil edildiği üzerine farklı yaklaşımlar benimsenerek birçok çalışma yapılmıştır (Campanile, Lederman ve Kampourakis, 2015; Kampourakis, 2017). Bu çalışmada ise, güncel olan ve bilimin doğasının farklı özelliklerini bir araya getirerek daha kapsayıcı olan Yeniden Kavramsallaştırılmış Aile Benzerliği Yaklaşımına Dayalı Bilimin Doğası yaklaşımı kullanılmıştır (Erduran ve Dagher, 2014; Kaya ve Erduran, 2016). Bu yaklaşım bilimi

epistemik, bilişsel ve sosyal kurumsal sistemler olarak tanımlamaktadır. Bilimin epistemik ve bilişsel yönleri bilimin amaç ve değerleri, bilimsel pratikler, yöntem ve yöntemsel kurallar ve bilimsel bilgiden oluşurken; bilimin sosyal kurumsal yönleri ise sosyal kabul ve dağılım, profesyonel etkinlikler, bilimsel değerler sistemi, sosyal değerler, sosyal kurumlar ve etkileşimler, finansal sistemler ve politik güç yapılarından oluşmaktadır. Bu kategorilerin detayları ileriki bölümlerde detaylıca açıklanmıştır.

Erduran ve Dagher'a (2014) göre, bilimsel bilgiyi ve bilimsel süreçleri anlamak bilimi yeterince anlamak için yeterli değildir. Çünkü bilimi derinlemesine anlamak bilimi nasıl algıladığımızla ilgilidir. Bilimin kolektif ve bütüncül yönünü ortaya koyan bu yaklaşım bilimin ayrıcalıklı ve farklı özelliklerine odaklanmak yerine, birbiriyle etkileşimli dinamik bir ilişki kuran bilim hakkında çeşitli fikirleri ifade eder (Dagher ve Erduran, 2017). Yeniden Kavramsallaştırılmış Aile Benzerliği Yaklaşımına Dayalı Bilimin Doğası bilimin doğası fikirlerinin okul yılları boyunca hem her sınıf seviyesinde hem de aynı sınıf seviyesinde yıl içinde derinleştirilerek ve üzerine eklenerek ilerlemesi gerektiğini savunmaktadır (Erduran ve Dagher, 2014). Bu nedenle, öğrencilerin daha gelişmiş bir bilimin doğası anlayışı kazanmaları için anaokulundan liseye kadar bilimin doğası fikirlerini gelişimsel olarak uygun bir şekilde pekiştirerek öğretmeyi amaçlar. Bu çalışma tüm ortaokul sınıf seviyelerine ait kitapların incelendiği bir projenin parçasıdır. Bu çalışmada tek bir kitaba odaklanılarak tüm boyutlarda ve kitabın farklı konu alanlarına dair detaylı bir analiz sonucunun sunulması ve bilimin doğası temsilinin genel resminin ortaya konması amaçlanmıştır. Özellikle 5. sınıf fen bilimleri ders kitaplarına dair verilerin sunulmasının nedeni 5. sınıfın ortaokulun başlangıç kademesini temsil etmesi ve öğrencilere temel bilim kavramlarını öğretme aşaması olmasıdır. Tüm bu gerekçeler göz önüne alındığında bu çalışmada ortaokulun ilk kademesi olan 5. sınıf fen bilimleri ders kitabında bilimin doğasının nasıl temsil edildiği hem bu yaklaşımda tanımlanan kategoriler temel alınarak incelenmiş hem de aynı sınıf düzeyinde bu kategorilerin kitap boyunca farklı ünitelerde nasıl derinleştiği incelenmiştir.

Fen Eğitiminde Bilimin Doğası

Son yüzyılda bilimin doğası, fen eğitiminin odak noktası haline gelmiştir. Bilimsel gelişmelerin yaşanması araştırmacıların bilimin doğasına bakış açılarını etkilemiştir. Bu nedenle, farklı bilimsel topluluklar bilimin doğasını tanımlamaya çalışmışlar, ancak bilimin doğasının tanımı konusunda bir fikir birliğine varamamışlardır. Bilimin doğasının tanımı konusunda fikir birliği olmamasına rağmen, bilimin doğası bilme yolu veya genel olarak bilimsel bilginin gelişiminde etkisi olan değerler ve inançlar sistemi olarak tanımlanmıştır (Abd-El-Khalick ve Lederman, 2000).

Birçok bilim felsefecisi ve fen eğitimi araştırmacısı bilimin doğasını anlamayı ve öğretmeyi amaçlayan birçok araştırma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmalarla bilimin doğasına yönelik farklı perspektifler ortaya atılmıştır. Abd-El-Khalick ve Lederman'ın (2000) önerdiği “Ortak Görüş (Consensus View)”, Matthews'ın (2012) ortaya attığı “Bilimin Özellikleri (Features of Science)”, Allchin'in (2011) sunduğu “Tüm Bilim (Whole Science)” ve Irzik ve Nola'nın (2014) “Aile Benzerliği Yaklaşımına Dayalı Bilimin Doğası (Family Resemblance Approach to Nature of Science)” bilimin doğasını öğrenmeye ve öğretmeye yönelik yaklaşımlardan bazılarıdır. Tüm bu yaklaşımlarda bilimin değişebilir olduğu, gözlem, çıkarım ve teorik yapıyı oluşu ve bilimsel bilginin sosyal-kültürel ortamlarda oluştuğu vurgusu yapılmaktadır.

Irzik ve Nola (2011) “Ortak Görüşün” bilimin doğasının öğretilmesi ve öğrenilmesine yönelik listelediği önermeler üzerinde hemfikir olmalarına rağmen, bu yaklaşımın bilimin tüm yönlerini kapsamayan ve bilim disiplinleri arasındaki farklılık ve benzerlikleri göstermeyen bazı eksiklikleri olduğu görüşünü savunmuşlardır. Bu nedenle, Irzik ve Nola (2011; 2014) bu eksiklikleri ele alan yeni bir yaklaşım önermiş ve bilimi epistemik-bilişsel ve sosyal-kurumsal bir sistem olarak tanımlamışlardır.

Daha sonra Erduran ve Dagher (2014) yeni kategoriler ekleyerek, her bir kategorinin öğretilmesini kolaylaştıracak görseller üreterek ve bilimin doğasının fen bilimleri derslerinde öğretilmesine ilişkin vurgular yaparak Irzik ve Nola'nın (2011; 2014) önerdiği yaklaşımı yeniden kavramsallaştırmıştır. Bu çalışmanın teorik çerçevesini

oluşturması nedeniyle aşağıdaki bölümde Erduran ve Dagher (2014) tarafından önerilen bilimin doğası yaklaşımı detaylıca açıklanmıştır.

Yeniden Kavramsallaştırılmış Aile Benzerliği Yaklaşımına Dayalı Bilimin Doğası

Erduran ve Dagher (2014) bilimi bütünsel bir sistem olarak tanımlamıştır. Bu nedenle, bilimin doğası tanımının genişletilmesi gerektiğini ve bilimin epistemik, bilişsel ve sosyal-kurumsal yönlerinin fen bilimleri derslerinde öğretilmesinin öğrencilerin bilimi öğrenme motivasyonlarını arttıracakını belirtmiştir. Erduran ve Dagher (2014), Irzik ve Nola'nın (2011; 2014) ortaya attığı "Aile Benzerliği Yaklaşımına Dayalı Bilimin Doğası" yaklaşımına ait görüşleri pedagojik bir temelde ortaya koymaya çalışmışlardır. Daha sonra Kaya ve Erduran (2016) bu yaklaşımı "Yeniden Kavramsallaştırılmış Aile Benzerliği Yaklaşımına Dayalı Bilimin Doğası (Reconceptualized Family Resemblance Approach to NOS (RFN))" olarak isimlendirmişlerdir.

Bu çalışmanın temelini de Erduran ve Dagher (2014) tarafından önerilen, Kaya ve Erduran (2016) tarafından isimlendirilen bu yaklaşım oluşturmaktadır. Makalede Bilimin Doğası denilirken aslında bu yaklaşıma atıfta bulunmaktadır. Çünkü bu çalışma bilimin doğasını Yeniden Kavramsallaştırılmış Aile Benzerliği Yaklaşımına Dayalı Bilimin Doğası perspektifinden açıklamaktadır. Erduran ve Dagher (2014) okullardaki fen bilimleri derslerinin genelde bilimin kısıtlı, basit ya da tutarsız açıklamalarını içerdiğini ancak bilimi bütüncül bir şekilde öğretebilmek için bilimin epistemik, bilişsel ve sosyal-kurumsal yönlerinin de fen eğitimine dahil edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Erduran ve Dagher (2014) bilimin doğasının fen sınıflarında öğretilmesini ve öğrenilmesini kolaylaştırmak amacıyla pedagojik bazı görseller oluşturmuştur. Şekil 1'deki çark Erduran ve Dagher (2014) tarafından oluşturulmuş, revize edilmeye ve genişletilmeye açık görsellerden birisidir.

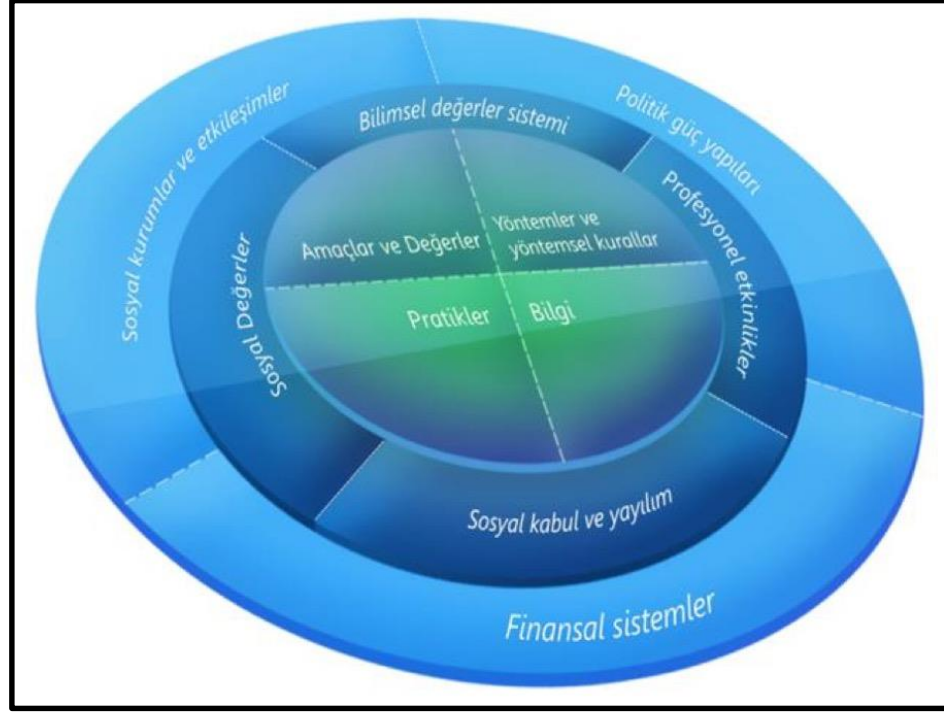
Aile Benzerliği Yaklaşımı Çarkı (Şekil 1) üç dairenin iç içe geçmesiyle oluşturulmuştur. Bu çark bilimin epistemik, bilişsel ve sosyal-kurumsal yönlerini içerirken aynı zamanda bilimi "bütüncül, dinamik, etkileşimli ve kapsamlı bir sistem" olarak temsil eder (Erduran ve Dagher, 2014, s.29). Bu görsel, fen sınıflarında bilimin doğasını bütünsel olarak

öğretmek ve öğrenmek için pedagojik bir araç olarak kullanılabilir. Bu çarkın en içteki halkası bilimin epistemik ve bilişsel yönlerini içeren “amaç ve değerler”, “bilimsel pratikler”, “yöntem ve yöntemsal kurallar” ve “bilimsel bilgi” kategorilerinden oluşmaktadır. Diğer iki halka ise bilimin sosyal-kurumsal yönlerini göstermektedir. Bunlardan ortadaki halka bilimin sosyal-kurumsal yönlerinden “sosyal kabul ve dağılım”, “profesyonel etkinlikler”, “bilimsel değerler sistemi”, ve “sosyal değerler” kategorilerini içermektedir. Dıştaki halka ise Erduran ve Dagher (2014) tarafından eklenen üç sosyal-kurumsal kategoriyi içermektedir. Bunlar “sosyal kurumlar ve etkileşimler”, “finansal sistemler” ve “politik güç yapıları”dır. Bu görsel, bilimin epistemik-bilişsel ve sosyal-kurumsal kategorilerinin birbirini etkilediğini ve bilimin sosyal bağlamdan ayrı düşünülemeyeceğini ifade etmektedir.

Bilimin epistemik ve bilişsel kategorilerinden olan “amaç ve değerler” doğruluk, nesnellik, tutarlılık, şüphecilik, rasyonellik, basitlik, ampirik yeterlilik, tahmin, test edilebilirlik, yenilik, verimlilik, mantığa bağlılık, uygulanabilirlik gibi bir dizi amaç ve değerden bahsetmektedir. “Bilimsel pratikler” ise bilimsel bilgiye ulaşmada kullanılan gözlem, sınıflandırma, deney, argümantasyon ve akıl yürütme gibi pratikleri temsil eder. Bilimsel yöntemler bilim insanlarının kullandığı farklı bilimsel yöntemleri içermektedir. Epistemik ve bilişsel kategorilerin son kategorisi olan “bilimsel bilgi” farklı bilimsel bilgi türleri olan teori, yasa ve modellerin nasıl birlikte çalışarak bilimsel bilgiyi ürettiğini içerir.

Bilimin sosyal-kurumsal kategorilerinden olan “sosyal kabul ve dağılım” bilim insanlarının çalışmalarını konferanslarda sunmasını, hakemli dergiler için makaleler yazmasını, çalışmalarının sonuçlarının meslektaşları tarafından gözden geçirilmesini ifade eder. Bir diğer kategori olan “profesyonel etkinlikler” bilim insanlarının bilimsel çalışmalarının yanı sıra konferanslara katılma, sunum yapma, makale yazma, araştırmaları için finansman sağlama gibi gerçekleştirdikleri profesyonel faaliyetleri içerir. “Bilimsel değerler sistemi” hem kendi çalışmaları sırasında hem de meslektaşlarıyla etkileşimleri sırasında uymaları gereken normları ifade eder. Bu normlar

şüphecilik, evrenselcilik, tarafsızlık, özgürlük ve açıklık, entelektüel dürüstlük, araştırma konularına saygı ve çevreye saygıyı içerir.



Şekil 1. Bütünsel Bir Sistem Olarak Bilim: Aile Benzerliği Yaklaşımı (ABY) Çarkı (Erduran & Dagher, 2014, sf 28; Kaya & Erduran, 2016, sf 79)

“Sosyal değerler” kategorisi ise sosyal fayda, çevreye saygı, özgürlük, merkeziyetçi güç, insan ihtiyaçlarını ele alma, canlılara zarar vermeme ve entelektüel otoritenin eşitliği gibi değerleri temsil eder. Bilimin üniversiteler ve araştırma merkezleri gibi çeşitli kurumlarda organize edildiğini ve yapıldığını açıklayan kategori ise “sosyal kurumlar ve etkileşimlerdir”. “Finansal sistemler” bilimsel girişimin ekonomik faktörlerden etkilendiğini ifade ederken “politik güç yapıları” kategorisi bilimin yönünü ve kullanımını etkileyen politik bir çevre içinde faaliyet gösterdiğini açıklar (Erduran ve Dagher, 2014).

Yukarıda bahsedilen kategorilerin fen eğitimine dahil edilmesi bilimin doğasının bütünsel bir şekilde öğretilmesini kolaylaştırır. Yeniden Kavramsallaştırılmış Aile Benzerliği Yaklaşımına Dayalı Bilimin Doğası öğrencilerin bilimin doğasına yönelik daha sofistike bir anlayış kazanması için anaokulundan liseye kadar bilimin doğası fikirlerini gelişimsel olarak uygun bir şekilde pekiştirerek öğretmeyi amaçlar (Erduran ve Dagher, 2014). Bu yaklaşıma dayalı planlanan fen derslerinin ortaokul öğrencilerinin bilimin doğası anlayışlarını olumlu yönde desteklediği bazı çalışmalarla ortaya konmuştur (Akbayrak ve Kaya, 2020; Çilekrenkli ve Kaya, 2023). Erduran ve Dagher (2014) öğrencilerin bilimin doğasının her yönünü farklı fen konuları üzerinden her sınıf seviyesinde öğrenmelerini sağlamak için bilimin doğasına ait vurguların hem bir eğitim yılı içerisinde hem de farklı sınıf kademelerinde derinleşerek ilerlemesinin önemli olduğunu söylemektedir.

Bu güncel bilimin doğası yaklaşımı temel alınarak gerçekleştirilen birçok çalışma vardır. Bu çalışmalarda üniversite öğrencilerinin (Akgun ve Kaya, 2020), bilim insanlarının (Wu ve Erduran, 2022), öğretmen adaylarının (Barak, Yachin ve Erduran, 2023; Cullinane ve Erduran, 2023; Kaya vd., 2019) ve ortaokul öğrencilerinin (Akbayrak ve Kaya, 2020; Çilekrenkli ve Kaya, 2023; Goren ve Kaya, 2023) bilimin doğasına yönelik görüşleri incelenmiştir. Bunların yanı sıra, bazı öğretim programları (Mork vd., 2022) ve ders kitapları da (Korsager vd., 2022; Okan ve Kaya, 2023a; Reinisch ve Fricke, 2022) bu yaklaşıma göre analiz edilmiştir. Ancak ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında bilimin doğasının genel çerçevede nasıl temsil edildiği ve bu temsiliyetin üniteler boyunca nasıl ilerlediğini gösteren çalışmalar kısıtlıdır. Tüm bu gerekçeler bağlamında bu çalışmada ortaokulun başlangıç kademesini temsil eden ve öğrencilere temel bilim kavramlarını öğretme aşaması olan 5. sınıftaki fen bilimleri ders kitabında bilimin doğası kategorilerinin nasıl temsil edildiği Yeniden Kavramsallaştırılmış Aile Benzerliği Yaklaşımına Dayalı Bilimin Doğası temel alınarak incelenmiştir.

Ders Kitaplarında Bilimin Doğası

Ders kitapları, ulusal öğretim programı standartları ile fen dersleri arasında bir köprü görevi görerek öğretmenlerin derslerini planlamasına yardımcı olan çok önemli öğretim kaynaklarıdır (Chiappetta ve Koballa, 2002). Birçok fen eğitimi araştırmacısı bilimsel

okuryazarlığın önemli bir parçası olan bilimin doğasının ders kitaplarında nasıl temsil edildiğine dair bazı çalışmalar yürütmüştür (Abd-El-Khalick, Waters ve Le, 2008; McComas, 2003). Bu araştırmalar genel olarak ders kitaplarında bilimin doğasının açık ve yeterli düzeyde temsil edilmediğini göstermiştir (Kampourakis, 2017). Bu çalışmaların birçoğu Ortak Görüş yaklaşımı temel alınarak yapılmıştır. Örneğin, Abd-El-Khalick ve meslektaşları (2008), bilimin doğasının son 40 yılda kimya kitaplarında nasıl temsil edildiğini incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Çalışmanın bulguları incelenen 14 kimya ders kitabının bilimin doğasını yeterince tasvir etmediğini ve son kırk yılda bilimin doğasının ders kitaplarına dahil edilmesinde büyük bir fark olmadığını göstermiştir.

Aynı şekilde, Campanile ve meslektaşları (2015), ABD'de kullanılan ve çoğu ülkede Uluslararası Bakalorya Diploma Programında (IB) uygulanan biyoloji ders kitaplarının Mendel genetiği bölümlerinde bilimin doğası ve bilimsel sorgulamanın temsilini incelemek için bir çalışma yürütmüştür. Sonuçlar, bilimin doğasına ait vurguların çoğunun üstü örtük bir şekilde temsil edildiğini göstermiştir. Benzer bir amaçla Li ve meslektaşları da (2018) bilimin doğasının ortaokul fizik ders kitaplarında nasıl temsil edildiğini incelemek için bir araştırma yürütmüştür. Analizler sonucunda bilimin sübjektif (öznel) yönüne, bilimsel teori ve bilimsel yasalara ait herhangi bir vurgu olmadığını bulmuşlardır. Ayrıca kitaplarda bulunan bilimin doğası kategorilerinin de yeterince temsil edilmediğini söylemişlerdir. Wei, Li ve Chen'in (2013) yürüttüğü çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Uluslararası çalışmaların haricinde ulusal düzeyde de bazı ders kitabı analiz çalışmaları olduğu görülmektedir. Duruk ve Akgün (2020) ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının bilimin doğası bileşenlerini temsil etme düzeyini belirlemek için yürüttükleri çalışmada, kanıta dayalı olma, değişebilir olma, çıkarımlara dayalı olma, teori kökenli olma, hayal gücü temelli yaratıcılığa dayalı olma, bilimsel yöntem, bilimsel teorilerin doğası, bilimsel yasaların doğası, sosyokültürel etkiye dayalı olma bileşenlerini incelemişlerdir. Yazarlar bilimin doğası bileşenlerinin temsilinin kitaplardaki konu alanlarına göre farklılaştığını ve sınıf düzeyi arttıkça bilimin doğası bileşenlerine yapılan vurgunun da geliştiği

sonucuna varmışlardır. Ancak diğer yandan, bu ders kitaplarının bilimin doğası bileşenlerini doğrudan temsil etme konusunda yetersiz olduğunu dile getirmişlerdir.

Bolat ve Uluçınar Sağır (2020), altıncı sınıf fen bilimleri ders kitaplarına bilimin doğası temalarının nasıl dahil edildiğini inceledikleri araştırmada, kitabın bilimin doğası temalarını yeterince içermediği sonucuna varmışlardır. Duruk ve Akgün'ün (2020) aksine, Bolat ve Uluçınar Sağır (2020) kitabın farklı ünitelerinde bilimin doğası temalarına yapılan vurguların önemli derecede farklılaşmadığını bulmuştur. Bu çalışmada 6. sınıf fen bilimleri ders kitabında “bilimde yasa ve teorilerin farklı rolleri vardır” ve “bilimsel teorilerin gelişimi bazen çelişen temellere dayalıdır” temalarına hiç rastlanmamıştır.

“Yeniden Kavramsallaştırılmış Aile Benzerliği Yaklaşımına Dayalı Bilimin Doğası” son zamanlarda birçok araştırmacının kitap analizi çalışmaları için tercih ettiği bir yaklaşımdır. Ancak ders kitaplarında bilimin doğası kategorilerinin nasıl temsil edildiği üzerine yapılan araştırmalar oldukça kısıtlıdır. BouJaoude, Dagher ve Refai (2017), 9. sınıf Lübnan ders kitaplarında bilimin doğasının temsillerini incelemiş, analizleri sonucunda kimya ve yaşam ve yer bilimleri ders kitaplarının fizik ders kitaplarına kıyasla bilimin doğasına daha fazla vurgu yaptığını belirtmişlerdir. Bir diğer çalışmada McDonald (2017) spesifik bir konu alanına odaklanarak Avustralya ortaokul ders kitaplarındaki genetik bölümlerini incelemiştir. Çalışma ders kitaplarının bilimin doğası kategorilerinden bilimsel bilgiye daha çok vurgu yaptığını gösterirken, bu vurgulardan yalnızca 3 tanesinin açık bir şekilde yapıldığını ortaya koymuştur. Bunlara ek olarak, Güney Kore ders kitapları incelenerek yapılan çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmalarda bilimin sosyal kategorilerinin yeterince temsil edilmediği sonucuna varılmıştır (Park, Yang ve Song, 2020). Alman ders kitaplarını inceleyen Reinisch ve Fricke (2022) de çalışmasında benzer sonuca ulaşmıştır.

Okan ve Kaya (2023b) bu güncel yaklaşımı kullanarak 5., 6., 7., ve 8. sınıf fen bilimleri ders kitaplarının bilimin doğasını nasıl temsil ettiğini incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Bu makalede ise, Okan ve Kaya'nın (2023b) analiz ettiği ders kitaplarından yalnızca biri olan 5. sınıf fen bilimleri ders kitabı sonuçlarına odaklanılarak tüm

kategorilerin ortaokulun ilk kademesi olan 5. sınıf ders kitaplarında nasıl temsil edildiği ve bilimin doğası vurgusunun üniteler boyunca nasıl farklılaştığı detaylıca incelenmiştir. Tüm bu nedenlerle bilimin doğası kategorilerinin her birinin fen bilimleri ders kitabında ne derece temsil edildiği ve bu temsillerin farklı konu başlıklarında nasıl değiştiğini gösteren bir çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur. Aynı zamanda ulusal fen eğitimi alan yazınında Yeniden Kavramsallaştırılmış Aile Benzerliği Yaklaşımına Dayalı Bilimin Doğası çerçevesi kullanılarak yapılan çalışmalar oldukça kısıtlıdır (Kaya, Erduran, Aksoz ve Akgun, 2017; Kaya ve Erduran, 2016). Bu çalışmanın bu anlamda bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışma daha geniş kapsamlı bir projenin parçasıdır. Proje kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ortaokul 5., 6., 7., ve 8. sınıflarda okutulmak üzere kabul edilen fen bilimleri ders kitapları incelenmiştir. Ancak bu çalışmada yalnızca 5. sınıfların bulgularına odaklanılmıştır. 5. sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan bilimin doğası vurgularını analiz etmek ve analiz sonucunda ortaya çıkan temaları açıklamak için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır (Krippendorff, 2004). İçerik analizinin detayları veri analizi bölümünde detaylı olarak açıklanmıştır.

5. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı

Çalışmada veri kaynağı olarak Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 5 yıl boyunca okullarda okutulmak üzere ders kitabı olarak kabul edilen özel yayın evine ait 5. sınıf fen bilimleri ders kitabı kullanılmıştır. Seçilen ders kitabı 4 konu alanına ait toplamda 7 üniteden oluşmaktadır. Ünitelerin isimleri, hangi konu alanına ait oldukları ve içerdikleri kazanım sayıları ve ders kitaplarındaki sayfa sayıları Tablo 1’de gösterilmiştir. Tablo 1’e göre “Dünya ve Evren” ve “Madde ve Doğası” konu alanlarına ait tek bir ünite bulunurken, “Canlılar ve Yaşam” konu alanına ait 2 ünite, “Fiziksel Olaylar” konu alanına ait 3 ünite bulunmaktadır. İnsan ve Çevre ünitesinin ders kitabındaki sayfa sayısı ve kazanım sayısı diğer ünitelerden daha fazladır.

Tablo 1. 5. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı

Ünite Adı	Konu Alanı Adı	Kazanım Sayısı	Ders Kitabındaki Sayfa Sayısı
Güneş, Dünya ve Ay	Dünya ve Evren	7	23
Canlılar Dünyası	Canlılar ve Yaşam	1	16
Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme	Fiziksel Olaylar	5	19
Madde ve Değişim	Madde ve Doğası	6	28
Işığın Yayılması	Fiziksel Olaylar	6	25
İnsan ve Çevre	Canlılar ve Yaşam	8	29
Elektrik Devre Elemanları	Fiziksel Olaylar	3	12

Veri Analizi

5. sınıf ders kitabı, analiz birimlerinin seçilmesi, analitik çerçevenin belirlenmesi ve analiz prosedürleri olmak üzere üç adımda analiz edilmiştir (Elo ve Kyngäs, 2008).

Analiz Birimlerinin Seçilmesi

Ders kitaplarındaki ham veriler analiz edilmeden önce kodlanarak ünitelere ayrılır (Krippendorff, 2004). Tüm bir ders kitabını tek parça halinde analiz etmek yerine, güvenilirliği sağlamak için ders kitabı küçük kodlama birimlerine bölünmüştür. Bu çalışmada ders kitabının tamamı öncelikle içerik, etkinlik ve değerlendirmeden oluşan üç bölüme ayrılıp analiz edilmiştir.

İçerik bölümünde öğrencilere öğretilen konu ve kavramlar, konuyla ilgili ilgi çekici kısa bilgiler, bazı bilim dalları ile ilgili açıklamalar yer alırken etkinlik bölümlerinde deneyler, gözlemler, tartışmalar, araştırmalar ve öğrencilerin konuyla ilgili yaptığı diğer etkinlikler yer almaktadır. Değerlendirme bölümleri ise, bazı konu ve ünitelerin sonundaki değerlendirme sorularından oluşmaktadır. Kitabın içerik, etkinlik ve değerlendirme bölümleri arasında yoğunluk açısından bir denge yoktur. Kitaptaki içerik bölümleri aktivite bölümlerinden çok daha fazladır. Ayrıca, değerlendirme bölümleri genellikle ünitelerin sonundaki birkaç sayfada yer almaktadır. Kodlama birimleri; metin, metin

tabanlı sorular, etkinlik basamakları, cümleler, başlık içeren şekil ve fotoğraflar olarak belirlenmiş ve bilimin doğasının nasıl temsil edildiğini incelemek için tek tek analiz edilmiştir.

Analitik Çerçeve

Bu çalışmanın analitik çerçevesini Erduran ve Dagher (2014) tarafından önerilen ve Kaya ve Erduran (2016) tarafından isimlendirilen “Yeniden Kavramsallaştırılmış Aile Benzerliği Yaklaşımına Dayalı Bilimin Doğası” oluşturmaktadır. Bu yaklaşımda tanımlanan 11 kategori (örn., bilimsel pratikler, bilimsel bilgi, sosyal değerler ve finansal sistemler) çalışmanın temalarını oluşturmaktadır. Analiz sürecinde oluşturulan kodlar, var olan bu temalar altına yerleştirilmiştir.

Analiz Prosedürü

Kodlama birimleri 5. sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan ünitelerde belirlendikten sonra 7 üniteden biri rastgele seçilerek başka bir kodlayıcıya gönderilmiştir. Daha önce bir öğretim programı analizi çalışmasında (Kaya ve Erduran, 2016) oluşturulmuş bazı anahtar kelimeler, veri toplama işlemi kolaylaştırmak için kitaptaki kodlama birimlerinde tek tek taranmıştır. Ancak yalnızca kelime taraması yapılmasının bazı vurguların gözden kaçmasına neden olabileceği düşünülmüştür. Bu yüzden tüm kitapta kelime taraması yapıldıktan sonra yeniden kitaptaki tüm görsellerin, metinlerin ya da aktivitelerin genel anlamları ve amaçları incelenerek kategoriler altında yeni kodlar üretilmiştir. Tablo 2, Kaya ve Erduran'ın (2016) öğretim programı analizi çalışmasında kullandığı anahtar kelimeleri ve bu çalışma sonucunda ortaya çıkan yeni kodları içermektedir. Kitabın rastgele bir ünitesi yukarıda bahsedilenler doğrultusunda iki kodlayıcı tarafından bağımsız bir şekilde analiz edilmiştir. Daha sonra kodlayıcılar bir araya gelerek analiz sonuçlarını karşılaştırmış ve analiz noktasında dikkat edilmesi gereken hususları tartışmışlardır. Kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesi %88 olarak belirlenmiştir. İkili anlaşmanın ardından geri kalan üniteler ilk kodlayıcı tarafından analiz edilerek sonuçlar sunulmuştur.

Tablo 2. Kitapta Taranan Anahtar Kelimeler ve Yeni Üretilen Kodlar

Kategoriler	Kaya ve Erduran (2016) Tarafından Üretilen Kodlar	Bu Çalışmada Üretilen Yeni Kodlar
Amaç ve değerler	amaç, değer, objektif, objektiflik, doğruluk/kesinlik,	insanlığa hizmet, merak, yenilik
Yöntem ve yöntemsel kurallar	yöntem, bilimsel yöntem, sorgulama, süreç, hipotez, değişkenleri manipüle etme	değişken, hipotez kurma,
Bilimsel pratikler	gözlem, deney, veri, açıklama, model, argümantasyon, sınıflandırma, tahmin	gerçek dünya, temsil, yorumlama, çıkarım, karşılaştırma
Bilimsel bilgi	bilgi, bilimsel bilgi, bilginin oluşumu, teori, yasa, model	bilimsel bilginin gelişimi
Sosyal kabul ve dağılım	akran değerlendirmesi, geçerli kılma, değerlendirme, doğrulama, yayma, iş birliği	dağılım, yayma kanalları, kabul, test ederek doğrulama
Profesyonel aktiviteler	konferans, araştırma makalesi, akademik sunum, yazma, yayınlama, yayın	dağılım, fikirlerin tartışılması, proje/rapor hazırlama
Bilimsel değerler sistemi	bilimsel normlar, şüpheli olma, önyargıya karşı dikkatli olma	-
Sosyal değerler	kültür, kültürel, sosyal değerler, toplum, inançlar, özgürlük, saygı	-
Sosyal kurumlar ve etkileşimler	üniversite, araştırma merkezi, kurum, kuruluş	sosyal kurumlar, etkileşim
Finansal sistemler	finansal, finansman/fon, finans, ekonomi, ekonomik, bütçe	piyasaya ürün sürme
Politik güç yapıları	politik güç, araştırma ekibi, ekip lideri, ekip üyeleri, araştırmacı, cinsiyet, etnik köken, ırk, milliyet	uluslararası işbirliği

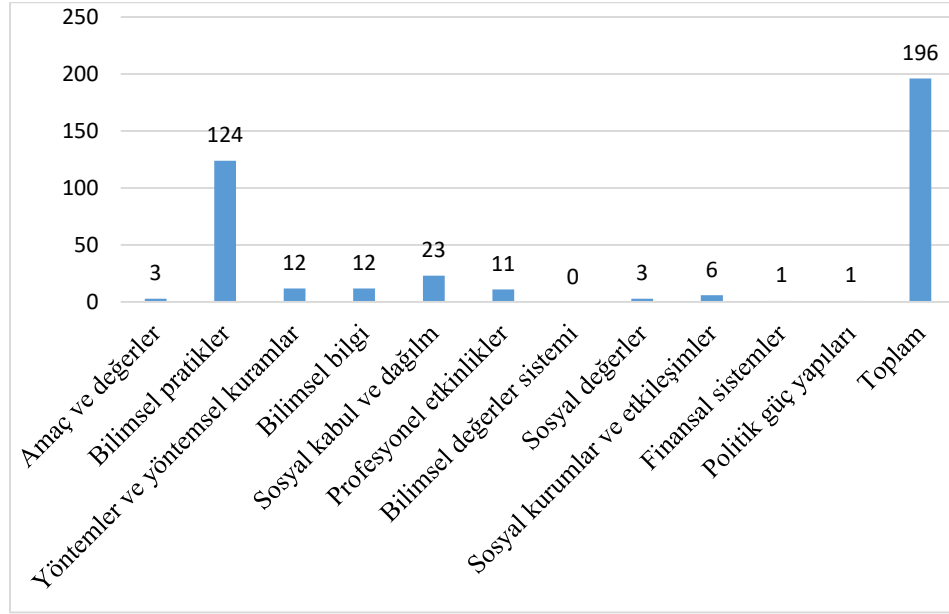
BULGULAR

Çalışmanın bulguları 3 ana başlık altında sunulmuştur. İlk başlık altında ders kitabı sonuçları genel bir çerçevede sunulmuştur. Kitapta hangi kategorilere ne kadar vurgu yapıldığı, kategoriler altında bulunan kodların sıklık değerlerinin kitabın içerik, aktivite ve değerlendirme bölümlerinde nasıl farklılaştığı bu başlık altında verilmiştir. İkinci başlıkta Bilimin Doğası kategorilerinin her birinin kitapta nasıl temsil edildiği detaylıca açıklanmıştır. Son başlıkta ise bilimin doğası temsiline kitabın fizik, kimya, biyoloji ve astronomi konu alanlarına ait ünitelerinde nasıl farklılaştığına yönelik sonuçlar sunulmuştur.

Ders Kitabı Sonuçlarına Genel Bakış

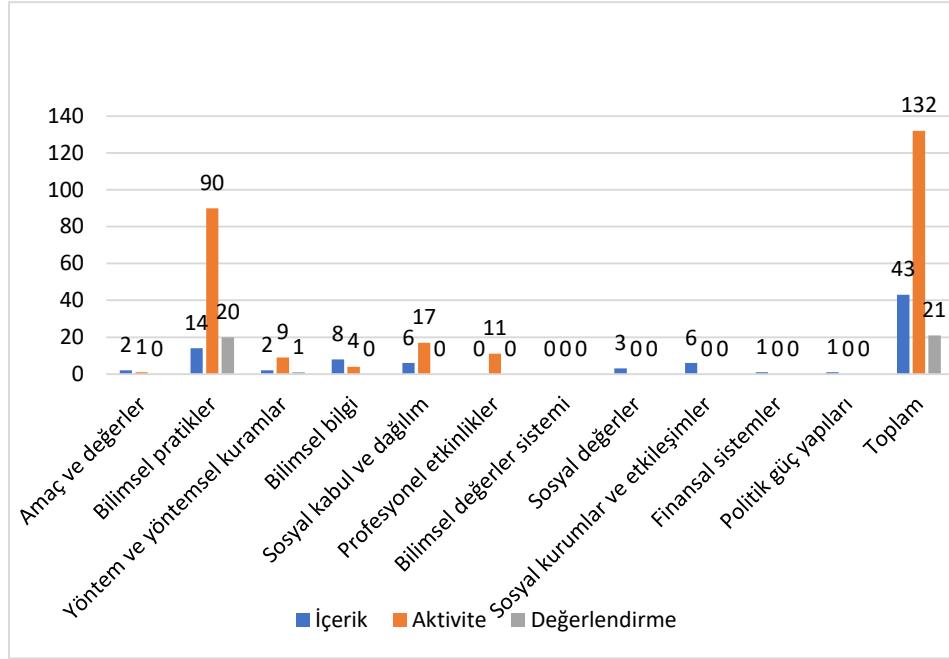
Yeniden Kavramsallaştırılmış Aile Benzerliği Yaklaşımına Dayalı Bilim Doğasına dayalı olarak incelenen 5. sınıf fen bilimleri ders kitabında her bir kategoriye ait bulunan kodların sıklık değeri Şekil 2’de verilmiştir. Analizler doğrultusunda ders kitabında kategorilere ait kodların 196 kere tekrar edildiği bulunmuştur. Şekil 2 incelendiğinde bilimin epistemik ve bilişsel yönlerine ait olan amaçlar ve değerler, bilimsel pratikler, yöntem ve yöntemsel kurallar ve bilimsel bilgi kategorilere ait vurguların bilimin sosyal-kurumsal yönlerini tanımlayan sosyal kabul ve dağılım, profesyonel etkinlikler, bilimsel değerler sistemi, sosyal değerler, sosyal kurumlar ve etkileşimler, finansal sistemler ve politik güç yapıları kategorilerine oranla daha az olduğu söylenebilir.

Ancak her bir kategori tek başına incelendiğinde bulunan kodların sıklık değerlerinin en fazla bilimsel pratikler kategorisine ait olduğu görülmektedir. Diğer yandan, bilimin epistemik ve bilişsel kategorilerinden biri olan amaç ve değerlere yapılan vurgunun ise çok kısıtlı olduğu bulunmuştur. Bilimin sosyal-kurumsal kategorileri incelendiğinde ise en çok vurgunun sosyal kabul ve dağılım kategorisinde en az vurgunun ise bilimsel değerler sistemi, finansal sistemler ve politik güç yapıları kategorilerinde olduğu görülmektedir.



Şekil 2. 5. Sınıf Ders Kitabında Bilimin Doğası Kategorilerine İlişkin Kodların Sıklık Değerleri

Kategorilere ait kodların ders kitabının hangi bölümlerinde ve hangi sıklıkla bulunduğu dair bulgular Şekil 3'te sunulmuştur. Ders kitabının aktivite bölümünde bulunan kodların sıklık değeri 132, içerik bölümünde 43, değerlendirme bölümünde ise 21 olarak bulunmuştur. Genel olarak incelendiğinde bilimsel pratikler ve yöntem ve yöntemsel kurallar kategorilerine ait vurguların büyük bir çoğunluğunun aktivite bölümünde yer aldığı söylenebilir. Buna benzer şekilde, sosyal kabul ve dağılım ile profesyonel etkinlikler kategorilerine ait kodlara da genel olarak aktivite bölümünde rastlanmıştır. Ancak diğer kategorilerin genelde kitabın içerik bölümlerinde bulunduğu söylenebilir. Kitabın değerlendirme bölümünde bulunan kodların sıklığı genel olarak tüm kategoriler için oldukça sınırlıdır. Bir sonraki alt başlıkta her bir kategorinin ders kitabında nasıl temsil edildiğini gösteren bulgular detaylı bir şekilde sunulmuştur.



Şekil 3. 5. Sınıf Ders Kitabında İçerik, Aktivite ve Değerlendirme Bölümlerinde Bilimin Doğası Kategorilerine Yapılan Vurguların Sıklık Değerleri

Bilimin Doğası Kategorilerinin Ders Kitabındaki Temsili

Bu bölümde, Yeniden Kavramsallaştırılmış Aile Benzerliği Yaklaşımına dayalı Bilimin Doğasını oluşturan 11 kategorinin 5. sınıf fen bilimleri ders kitabında nasıl temsil edildiğine dair bulgular “Bilimin Epistemik ve Bilişsel Yönleri” ve “Bilimin Sosyal ve Kurumsal Yönleri” alt başlıkları altında sunulmuştur.

Bilimin Epistemik ve Bilişsel Yönleri

Amaç ve Değerler

5. sınıf fen bilimleri ders kitabı incelendiğinde, kitabın genelinde amaç ve değerler kategorisine yapılan vurgunun oldukça sınırlı olduğu söylenebilir. Bu kategori altında 'insanlığa hizmet', 'merak' ve 'yenilik' olmak üzere sadece 3 koda rastlanmıştır. İnsanlığa hizmet etme kodu, ders kitabının içerik bölümünde aşağıdaki şekilde vurgulanmıştır.

“İkinci Dünya Savaşı yıllarında denizaltıların yerlerini belirleyebilmek amacıyla geliştirilen sonarlar, günümüzde batık gemilerin bulunması, denizdeki derinliklerin ölçülmesi, balık sürülerinin yerinin belirlenmesi ve su altı haritalarının çıkarılması gibi pek çok alanda işimize yaramaktadır. (s.54)”

Kitaptan alınan yukarıdaki örnek bilimsel bir çalışma sonrası tasarlanan sonarların günümüzde birçok alanda insanlığa hizmet ettiğini vurgulasa da bilim kavramına yönelik bir amaç ve değere açıkça yer verilmemiştir. Bilimin doğasının bir kategorisi olan bilimin amaç ve değerlerinden bazıları eleştirel inceleme, doğruluk, nesnellik, anormallikleri ve karşı örnekleri ele alma, zorlukları ciddiye alma, dürüstlük ve entelektüel otorite eşitliğidir. Yedi ana üniteden oluşan bir ders kitabında bilimin amaç ve değerlerine yönelik yalnızca üç vurgunun bulunmuş olması ders kitabının genel olarak bilimin amaç ve değerlerini yeterince temsil etmediğini göstermektedir.

Bilimsel Pratikler

5. sınıf ders kitabı bilimsel pratiklerin birçoğunu içermektedir. Hangi pratiklerin daha çok vurgulandığı incelendiğinde ‘gözlem’ ve ‘bilimsel açıklama’ kodunun kitapta oldukça fazla yerde tekrarlandığı görülmektedir. Gözlem kodu kitap boyunca 20 kere tekrar edilirken, bilimsel açıklama kodu ise 26 kere tekrar edilmiştir. Ancak kitapta bahsedilen gözlem kodu genellikle değişken değiştirmeden yapılan mikroskop ya da teleskopla bir şeyleri inceleme testlerinden ziyade değişken değiştirerek gerçekleştirilen deneylerin sonuçlarını gözlemek olarak kullanılmıştır.

Bu kodların haricinde ‘gerçek dünya’ 13 kere, ‘veri’ 16 kere, ‘temsil’ 12 kere ve ‘model’ 7 kere vurgulanmıştır. Ders kitabında her ne kadar modelleme etkinliklerine yer verilse de öğrencilerin oluşturdukları modeli geliştirmeleri ve üzerinde düşünmeleri için yönergeler bulunmamaktadır. Ders kitabında bulunan pratikler genellikle kitabın aktivite bölümlerinde birbirleriyle bağlantılı bir şekilde verilmiştir. Aşağıdaki örnekte aynı etkinlik içerisinde gözlem ve bilimsel açıklama kodu bilimsel bilgi üretmek için kullanılmıştır.

“Kıatı yağ ve mumun ısıtılması sonucunda meydana gelen değişimleri gözlemleyelim. Isıttığımız mum ve yağ buzdolabında belli bir süre bekletirsek mum ve yağda ne gibi değişiklikler olur? Açıklayalım.” (s.83)

Yukarıdaki örnek ders kitabında öğrencileri gerçek dünyayla ilişkili etkinliklerle gözlem yapmaya ve gözlemlerinin sonucunda bazı açıklamalarda bulunmaya teşvik ettiği görülmektedir. Açıklama kodu genellikle öğrencilerin ne gözlemediğini açıklamalarını sormak için kullanılmıştır. Ancak, öğrencilerin gözlem sonuçlarını kullanarak bilimsel açıklamalarda bulunmaları bütünsel bir bilimin doğasına daha uyumlu bir temsil olabilir. Ders kitabının genellikle aktivite bölümünde az miktarda da olsa ‘deney’ (3), ‘sınıflandırma’ (5), ‘tahmin etme’ (5), ‘yorumlama’ (1), ‘tartışma’ (6), ‘çıkarma’(4) , ‘araştırma’(4) ve ‘karşılaştırma’ (2) kodları da bilimsel pratik olarak sunulmuştur.

Örneğin, kitapta yer alan aşağıdaki alıntı yapılan etkinlik öğrencilerin hem gözlem yapma hem elde ettikleri verileri tablo aracılığıyla temsil etme, hem de sınıflandırma pratiklerini aynı anda kullanmalarını sağlayabilir.

“Lazer ışığını silgi, yağlı kâğıt, defter, taş, A4 kâğıdı, su, cam, kalın tahta, buz üzerine ayrı ayrı tulum ve bu maddeleri aşağıdaki tabloya göre maddeleri sınıflandıralım.” (s.130)

Özet olarak bilimin epistemik ve bilişsel kategorilerinden biri olan bilimsel pratiklerin 5. sınıf fen bilimleri ders kitabında birçok farklı kod ile diğer kategorilerden daha iyi temsil edildiği söylenebilir. Ancak, bilimsel bilgi üretmek amacıyla birçok farklı bilimsel pratik ders kitabında bulunmasına rağmen tüm bu pratikler adım adım takip edilmesi gereken yöntemler olarak sunulmuştur. Ders kitabı birçok farklı bilimsel pratiği ders kitabının aktivite bölümünde barındırırken, kitabın içerik bölümünde bilim insanlarının ne tür bilimsel pratikler kullandığına yönelik vurgular oldukça sınırlıdır.

Yöntem ve Yöntemsel Kurallar

Yöntem ve yöntemsel kurallara ilişkin ‘değişken’ (3), ‘değişken değiştirerek test etme’ (6) ve ‘hipotez oluşturma’ (3) kodlarına 5. sınıf fen bilimleri ders kitabında 12 kere rastlanmıştır. Kitapta ‘değişken’ kodu bağımlı, bağımsız ve kontrol edilen değişkenleri

vurgulamak için verilmiştir. Bu koda tüm kitap analizi boyunca yalnızca elektrik ünitesinde rastlanmıştır. Bu vurgulardan biri aşağıdaki alıntıda sunulmuştur.

“Yaptığımız deneylerde, sonuca ulaşabilmek için değiştirdiğimiz ya da sabit tuttuğumuz her şey değişken olarak adlandırılır.” (s.183)

Yukarıdaki alıntı ders kitabının değişken vurgusunu açıkça yaptığını gösterirken, bu değişkenlere dayalı manipülatif testler ve manipülatif olmayan testlerin bilimsel yöntem türlerinden olduğuna dair açıkça bir vurgu bulunmamaktadır. Ancak, ders kitabının bazı ünitelerinde ‘manipülatif test’ (6) ve ‘hipotez oluşturma’ (3) kodlarına rastlanmıştır. Bu kodlar etkinliklerin genel amacına bakılarak oluşturulmuş olmakla birlikte kitapta açıkça ifade edilmemiştir. Örneğin bir etkinlik öncesinde öğrencilere bir soru sorularak üzerinde düşünceleri sağlanmaktadır. Daha sonra bu sorunun cevabını bulmak için bir etkinlik yapacakları söylenmektedir. Kitaptaki bu vurgulardan birisi aşağıdaki gibidir.

“Peki, ışık tüm yüzeylerden yansır mı? Aşağıda verilen etkinliği yaparak gözlemleyelim.” (s.120)

Yukarıdaki alıntıdan da görüldüğü üzere gözlem aktivitesi yapılmadan önce öğrencilere bir soru sorulup ardından gözlem yapmaları söylenmektedir. Öğrencilere etkinlik öncesi hipotez kurma fırsatı verilirken bunun bir hipotez kurma süreci olduğuna dair bir açıklamaya yer verilmemiştir. Kitap boyunca hipotezin ne olduğu, nasıl inşa edileceği ve nasıl test edileceğine dair bir ifadeye rastlanmamıştır.

Bilimin doğası farklı bilim dallarının birbirleriyle ortak özellikleri olduğu gibi birbirinden farklı yöntem ve yöntemsel kuralları olduğuna dair vurgular yapılmaktadır. Ancak ders kitabında bilim dallarının ortak ya da alana özgü özelliklerini vurgulayan bir ifadeye rastlanmamıştır. Ayrıca, öğrencileri bilimsel bilgiye ulaştırmak için farklı bilimsel yöntemler kullanmaya veya olası yöntemlerin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirmeye teşvik edecek etkinlik ve içeriklerin de kısıtlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bilimsel Bilgi

Bilimin doğası genel olarak bilimsel bilginin zamanla değişebilir, gelişebilir ve yanlışlanabilir özelliklerine vurgu yaparken bilimsel bilgi türlerinden olan teori, yasa ve

modelin birbirleriyle nasıl bağlantılı bir şekilde çalıştığını da açıklamaktadır. 5. sınıf fen bilimleri ders kitabı incelendiğinde kitapta yapılan vurguların genel olarak ‘bilimsel bilginin gelişimi’ üzerine olduğu görülmektedir. Kitap boyunca bilimsel bilginin gelişimine 8 farklı yerde rastlanırken bilimsel bilgi türlerinden olan ‘model’ (2), ‘teori’ (1) ve ‘yasa’ (1) kodlarına çok sınırlı sayıda rastlandığı söylenebilir. Bilimsel bilginin gelişimi ve teori ders kitabının içerik bölümünde aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

“İskoç bilim insanı James Clerk Maxwell (Ceymz Kılırk Maksvel), 1864 yılında ışığın bir tür dalga olduğunu kanıtladı. 1958’de Charles Townes ve Arthur Schawlow, Maxwell’in keşiflerini kullanarak ışığı daha güçlü hâle getirecek teoriyi geliştirdiler. İki yıl sonra, Hughes Aircraft’ta (Hacis Eyirkıraft) kıdemli işçi olan Theodore Maiman, yakut kristal çubuk etrafına sarımsı güçlü bir flaş ampulünü ateşledi ve lazeri icat etti.” (s.137)

Yukarıdaki alıntıdan da faydalanarak bilim tarihinden hikayelerle bilimsel bilginin süreç içerisinde farklı bilim insanlarının katkısıyla nasıl geliştiğine dair örneklerin kitapta nasıl temsil edildiği görülebilir. Teori kelimesi kitabın içerik bölümünde bir kere geçmiş olsa da teorinin bilimsel bilgi türlerinden biri olduğu açıkça ifade edilmemiştir. Yine benzer şekilde model ve yasalar anahtar kelime olarak kitapta sınırlı sayıda görülse de bunların birbirleriyle nasıl etkileşim içinde çalıştığına dair bir açıklamaya rastlanmamıştır. Genel olarak kitapta bilimsel bilgi kategorisine yapılan vurgular olsa da bilimin doğası çerçevesinde hala kısıtlı bir temsil içerdiği söylenebilir.

Bilimin Sosyal ve Kurumsal Yönleri

Sosyal Kabul ve Dağılım

5. sınıf fen bilimleri ders kitabı incelendiğinde sosyal kabul ve dağılım kategorisini temsil eden 23 vurguya rastlanmıştır. Genelde bu vurgular kitabın aktivite bölümlerinde yer alan, öğrencileri oluşturdukları modelleri ya da araştırma sonuçlarını başkalarıyla paylaşmaya teşvik eden ifadelerden oluşmaktadır. ‘Dağılım’ koduna kitap boyunca 11 kere rastlanmıştır. Paylaşma ve sunma dağılım kodu altında değerlendirilmiştir. Fen bilimleri ders kitabı öğrencilerin yaptıkları çalışmalarını bilim fuarlarında, okul gazetesinde, genel ağda (internet), sınıf panosunda ya da okul sergileri gibi bazı ‘yayma

kanallarında' sunmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Analizler boyunca bu tür 4 vurguya rastlanmıştır. Bu vurgulardan biri aşağıdaki gibidir.

“Modelimizin bilim şenliği, okul sergisi, okul gazetesi ve Genel Ağ gibi alanlarda tanıtımını yapalım.” (s.18)

5. sınıf fen bilimleri ders kitabından yapılan bu alıntı, ders kitabının öğrencilerin yaptığı çalışmaları veya oluşturdukları modelleri farklı yaygınlaştırma kanalları aracılığıyla diğer öğrencilerle paylaşmaya teşvik edecek bazı etkinliklere yer verdiğini göstermektedir. Aynı kod kitabın içerik bölümünde de öğrencilerin bilim dünyasına dair bilgi edinmesini teşvik edecek şekilde verilmiştir.

“Türkiye’de depremleri tespit edip konuyla ilgili bilgi vermekle yetkili kuruluş Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığıdır (AFAD). 1953’te kurulan AFAD Deprem Dairesi, 950 deprem gözlem istasyonu ile depremleri çözüp kamuoyuna hem Genel Ağ sayfasından hem de AFAD DEPREM mobil uygulaması ile duyurur.” (s.170)

Bu alıntı bilimsel bir bilginin internet sayfası ya da mobil cihazlar aracılığıyla kişilere aktarıldığını ifade etmektedir. Bu örnek alıntılardan da görüleceği üzere sayıca az olsa da kitabın farklı bölümlerinde dağılım kodlarına yer verildiği söylenebilir.

Dahası sosyal kabul ve dağılım kategorisini temsil edecek başka içeriklere de rastlanmıştır. Örneğin, fen bilimleri ders kitabında ‘kabul’ ve ‘test ederek doğrulama’ kodlarından kitap boyunca 3 kere bahsedilirken, ‘başkalarının çalışmalarından yararlanma’ ve ‘iş birliği ile çalışma’ kodlarına yalnızca bir kere rastlanmıştır. Bu kodlar genellikle kitabın içerik bölümlerinde sunulan bilim tarihinden örneklerde örtük bir şekilde bulunmuştur. Özetle, 5. sınıf fen bilimleri ders kitabının öğrencilerin elde ettikleri sonuçları paylaşmaları veya sunmaları için pek çok etkinlik sunduğu söylenebilir ancak bilim insanlarının bilimsel çalışmalarında elde ettikleri bulguları diğer insanlarla nasıl paylaştıkları ile ilgili ifadelere yer verme konusunda ders kitabının oldukça kısıtlı olduğu görülmektedir.

Profesyonel Etkinlikler

Bilimin doğası bilim insanlarının bilimsel bilgi üretmelerinin yanı sıra konferanslara katılmak, bulguları sunmak, buldukları bu bulguları yayınlamak, fon aramak gibi birçok

farklı profesyonel etkinliklerde bulduklarını vurgulamaktadır (Erduran ve Dagher, 2014; Irzik ve Nola, 2014). 5. sınıf fen bilimleri ders kitabı incelendiğinde kitabın bu profesyonel etkinliklerden yalnızca birkaç tanesini içerdiği görülmektedir. Kitapta genel olarak ‘dağılım’ koduna yönelik 6 vurgu bulunurken bunların haricinde ‘fikirlerin tartışılması’ ve ‘proje/rapor hazırlama’ kodlarına da sırasıyla iki ve üç kez vurgu yapılmıştır. Bu tür etkinliklere dair ifadeler genelde kitabın aktivite bölümlerinde değinilmiştir. Aşağıdaki alıntıda bu ifadelerden bazıları açıkça görülmektedir.

“...Bu sorunun cevaplarını arkadaşlarımızla tartışalım. Tartışma sonuçlarını not ederek sınıf panosunda sergileyelim.” (s.160)

“Biz de çevremizdeki bir çevre sorunu için aşağıda verilenleri inceleyerek bir proje tasarlayalım.” (s.159)

Yukarıdaki alıntılarda da görüldüğü üzere fen bilimleri ders kitabı öğrencilere fikirlerini tartışabilecekleri, proje tasarlayabilecekleri ve bunları diğerleriyle paylaşacakları bir ortam sunmaktadır. Ancak ders kitabı bilim insanlarının ne tür profesyonel etkinliklere katıldıklarını açıklayacak ifadeler yer verme konusunda oldukça kısıtlıdır.

Bilimsel Değerler Sistemi

5. sınıf fen bilimleri ders kitabında bilimsel değerler sistemine vurgu yapacak bir ifadeye rastlanmamıştır.

Sosyal Değerler

Çevreye saygı gösterme, sosyal fayda ve özgürlük bilimsel çalışmalar sırasında bilim insanlarının dikkat etmesi gerektiği sosyal değerlerden bazılarıdır (Erduran ve Dagher, 2014). Fen bilimleri ders kitabında insan ve çevre ile ilgili ünitelerde çevreyi temiz tutmanın ve kaynakları korumanın önemi üzerine bazı vurgular yapılmaktadır. Ancak bu vurgular bilimsel çalışmalar sırasında dikkat edilmesi gereken sosyal değerleri yansıtmamaktadır. Bu kapsamda incelendiğinde ders kitabının sosyal değerlere vurgu konusunda oldukça kısıtlı olduğu söylenebilir.

Sosyal Kurumlar ve Etkileşimler

Sosyal kurumlar ve etkileşimler kategorisine yapılan vurgu kitapta oldukça sınırlıdır. ‘Sosyal kurumlara’ ait 2 vurgu bulunurken bu kurumların birbirleriyle etkileşim içerisinde çalıştığına dair 4 vurguya rastlanmıştır. Kitabın yalnızca içerik bölümlerinde bulunan bu vurgulardan biri aşağıdaki gibidir.

“Chengdu (Çandü) Panda Üreme ve Yetiştirme Merkezi pandaları koruma görevini üstlendi. Bu kuruluştaki panda sayısı yapay yolla artırılıyor ve korumanın nihai amacının pandaların doğaya dönmelerini sağlamak olduğu belirtiliyor.” (s.152)

Yukarıdaki alıntı incelendiğinde kitapta öğrencilerin bilimsel çalışmaların gerçekleştirildiği sosyal kurumları çeşitlendirebilmesini teşvik edebilecek örnekler olduğu söylenebilir. Ders kitabında Chengdu (Çandü) Panda Üreme ve Yetiştirme Merkezinde yapılan bilimsel çalışmalarla pandaların yapay yolla artırıldığı vurgulanmaktadır. Her ne kadar bu tür bir ifadeye rastlansa da kitabın genelinde bilimsel çalışmaların yapıldığı ortamlara ve bu ortamlarda çalışan kişiler arasındaki ilişkilere dair yapılan vurguların oldukça kısıtlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Finansal Sistemler

Ders kitabı incelendiğinde finansal sistemlere ait yalnızca ‘piyasaya ürün sürme’ vurgusu bulunmuştur. Bu vurgu kitapta aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

“Clarence Birdseye evde kullanmak için gıdaları küçük paketlerde dondurabileceği düşüncesini hayata geçirerek yiyecekleri donduran ilk kişi olmamasına rağmen dondurulmuş gıdaları keşfeden ve piyasaya süren ilk kişidir.” (s.108)

Yukarıdaki alıntıdan da anlaşılacağı üzere 5. Sınıf fen bilimleri ders kitabında bir bilim insanının yaptığı bilimsel çalışmayı piyasaya sürdüğü ifade edilmektedir.

Politik Güç Yapıları

Bilim birçok politik güç yapılarından etkilenmektedir. Ancak ders kitabı incelendiğinde yalnızca sosyal kurumlar ve etkileşimler kategorisi altında verilen alıntıda bahsedildiği gibi ‘uluslararası iş birliği’ vurgusuna rastlanmıştır.

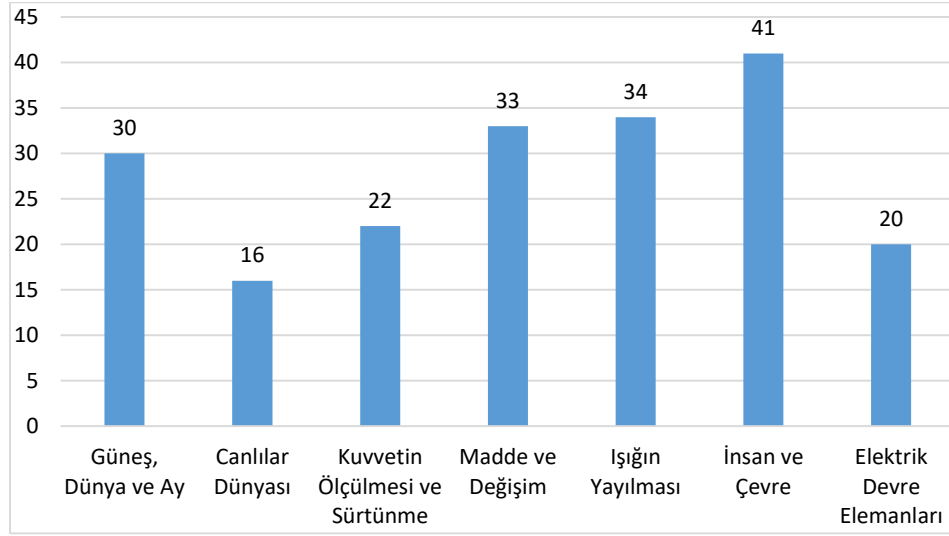
“Avrupa Uzay Ajansı (ESA), Ay’a gidebilmek için Amerikan Havacılık ve Uzay Dairesi (NASA) ile birlikte Orion (Oryon) adında bir uzay aracı geliştiriyor. ESA bu projede kullanılmak üzere Rusya ile birlikte Ay yüzeyine incek bir araç üstünde de çalışıyor.” (s.23)

Ders kitabının içerik bölümünde rastlanan bu alıntı aynı amaç için gerçekleştirilen bilimsel bir çalışmanın uluslararası iş birliği içinde gerçekleştirildiğini ifade ediyor. İdeolojik veya toplumsal cinsiyet yapıları gibi çeşitli politik güç yapılarının temsiline kitap boyunca rastlanmıştır. Sonuç olarak analizler doğrultusunda bulunan tek bir örneğin bu kategoriyi temsil etmek için oldukça kısıtlı olduğu söylenebilir.

Bilimin Doğası Kategorilerinin Kitaptaki Üniteler Açısından Temsili

Bu başlık altında 5. sınıf fen bilimleri ders kitabındaki 7 ünite bilim doğası yaklaşımına ait bulunan kodların toplam sıklık değeri verilmiştir. Daha sonra ise bilimin doğası kategorilerinin “Dünya ve Ay”, “Canlılar ve Yaşam”, “Fiziksel Olaylar” ve “Madde ve Doğası” konu alanlarında nasıl temsil edildiğine yönelik bulgular paylaşılmıştır. Şekil 4 bilimin doğası kategorilerinin 5. sınıf fen ders kitabının ünitelerine nasıl dağıldığını göstermektedir. Ders kitabında 1. ünite “Dünya ve Evren” konu alanına sahipken, 2. ve 6. ünite “Canlılar ve Yaşam” konu alanını içermektedir.

Ayrıca 3. ve 5. ünitelerde “Fiziksel Olaylar” ve son olarak 4. ünite ise “Madde ve Doğası” konuları bulunmaktadır. Şekle göre en çok “Canlılar ve Yaşam” konu alanını içeren 6. ünite bilim doğası vurgusu yapılmıştır. 4. ünite, 5. ünite ve 1. ünite bilim doğasına ait bulunan kodların sıklıkları hemen hemen eşittir. 3. ve 7. ünite bilim doğası kategorilerinin daha az temsil edildiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca en az sayıda kod “Fiziksel Olaylar” konu alanını içeren 2. ünite bulunmaktadır. Tüm bu sonuçlara bakıldığında bilimin doğasına yapılan vurguların aynı sınıf seviyesine ait bir ders kitabında yıl içerisinde derinleşmesinde tutarlı bir ilerleme olmadığı sonucuna varılabilir.



Şekil 4. 5. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabının Her Bir Ünitesinde Bulunan Bilimin Doğasına Ait Kodların Sıklık Değerleri.

Dünya ve Ay

5. sınıf fen bilimleri ders kitabında “Dünya ve Ay” konu alanına ait olan tek ünite “Güneş, Dünya ve Ay” isimli 1. ünedir. Kategorilerin bu üniteye nasıl temsil edildiğine bakıldığında bilimin epistemik ve bilişsel yönlerinden olan “Amaç ve Değerler” ve “Yöntem ve Yöntemsel Kurallar” kategorilerine ait vurgulara rastlanmamıştır. “Bilimsel Pratikler” kategorisi altında genelde bu üniteye ‘gözlem’, ‘model’, ‘açıklama’, ‘tahmin etme’, ‘tartışma’ ve ‘temsil’ pratiklerine vurgu yapıldığı görülmüştür. “Bilimsel Bilgi” kategorisi altında ise ‘bilimsel bilginin gelişimi’ vurgularına yer verilmiştir.

Sosyal ve kurumsal kategoriler incelendiğinde 5. Sınıf fen bilimleri ders kitabının Güneş, Dünya ve Ay ünitesinde “Bilimsel Değerler Sistemi”, “Sosyal Değerler” ve “Finansal Sistemler” kategorilerine ait vurgulara rastlanmamıştır. “Sosyal Kabul ve Dağılım” kategorisinin ise genelde ‘dağılım’, ‘dağılım kanalları’, ‘kabul’ ve ‘test ederek doğrulama’ kodlarıyla temsil edildiği bulunmuştur. “Profesyonel Etkinlikler” kategorisinin ise bu üniteye kısıtlı bir şekilde temsil edildiği sonucuna varılmıştır. Bu

kategori altında yalnızca birkaç kez öğrencilerin bilim şenliği ve sergilere katılarak yaptıkları çalışmalarını paylaşmalarını vurgulanmıştır. Aynı şekilde “Sosyal Kurumlar ve Etkileşimler” ve “Politik Güç Yapıları” kategorileri de bu üniteye yalnızca bir kere vurgulanmıştır. Bunlar da farklı ülkelere ait NASA ve ESA gibi sosyal kurumların birbirleriyle etkileşim halinde çalıştıklarına vurgu yapan örneklerdir. Kısacası ünitenin geneline bakıldığında kategoriler arasında bir dengenin kurulmadığı ve kategorileri öğretmeye yönelik vurguların çok kısıtlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Canlılar ve Yaşam

Ders kitabının 2. ve 6. üniteleri “Canlılar ve Yaşam” konu alanına ait olan “Canlılar Dünyası” ile “İnsan ve Çevre” üniteleridir. 6. üniteye “Amaç ve Değerler” kategorisi vurgulanmazken 2. üniteye ‘insanlığa hizmet’ koduna bir kez rastlanmıştır. “Bilimsel Pratikler” kategorisi ise iki üniteye birçok farklı pratikle temsil edilmiştir. Örneğin; ‘veri’, ‘yorumlama’, ‘tartışma’, ‘araştırma yapma’, ‘açıklama’, ‘gözlem’, ‘model’, ‘sınıflandırma’ genel olarak bu iki üniteye rastlanan bilimsel pratiklerdir. Her iki ünite de “Yöntem ve Yöntemsel Kurallar” kategorisine ait bir vurguya rastlanmamıştır. “Bilimsel Bilgi” kategorisi altında ise yalnızca kısıtlı sayıda ‘bilimsel bilginin gelişimine’ ait örnekler bulunmuştur.

Sosyal ve kurumsal kategoriler incelendiğinde her iki üniteye de “Sosyal Kabul ve Dağılım” kategorilerinin yalnızca ‘dağılım’ ya da ‘dağılım kanalları’ kodlarıyla temsil edildiği görülmüştür. Genelde bu kategori altında bulunan referanslar öğrencilerin çalışmalarını ya da fikirlerini sınıf arkadaşları ile paylaşmasını teşvik etmeye yönelik etkinliklerdir. “Profesyonel Etkinlikler” kategorisi ise genelde ‘fikirlerin tartışılması’ ve ‘proje/rapor hazırlama’ gibi kodların etrafında temsil edilmiştir. “Bilimsel Değerler Sistemi” ve “Sosyal Değerler” kategorileri ise Canlılar ve Yaşam konu alanında oldukça sınırlı bir temsile sahiptir. Benzer şekilde her iki üniteye de “Finansal Sistemler” ve “Politik Güç Yapıları” kategorilerinin öğrencilere öğretilmesini amaçlayan bir vurguya da rastlanmamıştır. “Sosyal Kurumlar ve Etkileşimler” kategorisi incelendiğinde 2. üniteye bir vurgu bulunmazken 6. üniteye ise Doğa Koruma ve Millî Parklar Genel

Müdürlüğü, Chengdu Panda Üreme ve Yetiştirme Merkezi, Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı gibi bazı sosyal kurumlara vurgu yapıldığı görülmüştür. Genel olarak ders kitabının Canlılar ve Yaşam konu alanına bilimin doğası kategorilerinin dahil edilmesinin oldukça kısıtlı olduğu ve kategoriler arasında ilişki ve dengeli bir dağılım olmadığı sonucuna varılmıştır.

Fiziksel Olaylar

Ders kitabının 3., 5. ve 7. üniteleri “Fiziksel Olaylar” konu alanını kapsamaktadır. Bu üniteler sırasıyla “Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme”, “Işığın Yayılması” ve “Elektrik Devre Elemanları” üniteleridir. “Amaç ve Değerler” kategorisi genel olarak bu üç üniteye oldukça kısıtlıdır. Yalnızca 3. üniteye üstü kapalı olarak birkaç vurgu yapıldığı görülmüştür. Ancak “Bilimsel Pratikler” kategorisine bakıldığında ise birçok farklı bilimsel pratiğin her üç üniteye de birçok kez vurgulandığı görülmüştür. Diğer ünitelerden farklı olarak “Yöntem ve Yöntemsel Kurallar” fizik konu alanını kapsayan bu üç üniteye birden fazla kez vurgulanmıştır. Ancak bu kategorinin nasıl temsil edildiğine bakıldığında bu vurguların ‘manipülatif test etme’ ve ‘hipotez kurma’ yöntemlerinden öteye gidilmediği farklı yöntemsel kurallara vurgu yapılmadığı görülmüştür. “Bilimsel Bilgi” kategorisi incelendiğinde ise 3. üniteye bir vurguya rastlanmazken, 7. üniteye yalnızca tek bir örnekte ‘bilimsel bilginin gelişimi’ vurgusu yapıldığı sonucuna varılmıştır. Ancak 5. üniteye buna ek olarak bilim tarihinden verilen bir hikâye içerisinde ‘teori’ ve ‘kanun’ kodlarına rastlanmıştır. Ancak genel olarak bu 3 üniteye bakıldığında bu temsillerin oldukça kısıtlı ve eksik olduğu görülmüştür.

Sosyal ve kurumsal kategoriler altında “Sosyal Kabul ve Dağılım” kategorisi 5. üniteye ‘başkalarının çalışmalarından yararlanma’ ve ‘iş birliği ile çalışma’ kodlarıyla birer kez vurgulanırken, 3. üniteye ‘dağılım’ ve ‘test ederek doğrulama’ kodlarına birer kez rastlanmıştır. Bu üç üniteye yalnızca 3. üniteye öğrencilerin okul sergisine ve bilim şenliğine katılmalarını teşvik edecek bir etkinlik vardır. Bu da “Profesyonel Etkinlikler” kategorisinin genel olarak Fiziksel Olaylar konu alanında oldukça kısıtlı bir temsili olduğunu göstermektedir. Diğer konu alanlarının aksine bu ünitelerde “Sosyal Kurumlar

ve Etkileşimler”, “Finansal Sistemler”, “Politik Güç Yapıları”, ‘Sosyal Değerler’ ve “Bilimsel Değerler Sistemi” kategorilerine vurgu yapan bir örneğe rastlanmamıştır. Özetlemek gerekirse Fiziksel Olaylar konu alanı bilimin epistemik ve bilişsel yönlerine diğer konu alanlarına ait ünitelerden daha çok vurgu yaparken sosyal ve kurumsal kategoriler çok daha kısıtlı bir şekilde temsil edilmiştir.

Madde ve Doğası

5. sınıf fen bilimleri ders kitabında kimya ile ilişkilendirilebilecek “Madde ve Doğası” konu alanına ait yalnızca bir ünite bulunmaktadır. Madde ve Değişim ünitesi kitabın 4. ünitesidir. Bu ünite genel olarak bilimin doğası vurgusunun çok kısıtlı olduğu görülmüştür. Bu ünite diğer ünitelerde olduğu gibi bilimsel pratiklerin birçoğuna vurgu yapılmıştır. Ayrıca bu ünite bilimsel bir çalışmanın piyasaya sürülmesini açıklayan bir örnek bulunmaktadır. Bu örnek “Finansal Sistemler” kategorisi altında kodlanmıştır. Ancak bilimin doğasına ait diğer kategorilere yönelik herhangi bir vurguya rastlanmamıştır. Tüm bu sonuçlar Madde ve Doğası konu alanının ders kitabında bilimin doğasına yönelik oldukça kısıtlı bir vurgu yaptığını göstermektedir.

Özet olarak her bir ünite konu alanı incelendiğinde üniteler boyunca bilimin doğası vurgularının derinleşmesine yönelik ya da kategorilerin dahil edilmesindeki ilerlemeye yönelik bir bulgu bulunmamıştır. Bazı kategorilere ait sınırlı sayıda vurgular bulunsada ünitelerin genel olarak bilimin doğasını temsil etme açısından oldukça kısıtlı olduğu sonucuna varılmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada 5. sınıf fen bilimleri ders kitabında bilimin doğasının nasıl temsil edildiği “Yeniden Kavramsallaştırılmış Aile Benzerliği Yaklaşımına Dayalı Bilimin Doğası” çerçevesi ile incelenmiştir. Bu yaklaşım bilimi epistemik, bilişsel ve sosyal-kültürel bir bütünsel sistem olarak tanımlamaktadır (Erduran ve Dagher, 2014). 5. sınıf fen bilimleri ders kitabını bu gözle incelemek ders kitaplarındaki daha bütünsel bir bilim temsilinin

ortaya konulmasını kolaylaştıracaktır. Kitaptaki vurguların genel olarak kitabın aktivite bölümlerinde bulunduğu görülmüştür. İncelenen kitabın içerik, etkinlik ve değerlendirme bölümleri arasında yoğunluk açısından bir denge olmaması bu sonucu etkileyen bir durum olabilir ve bu da çalışmanın sınırlılıklarından biri olarak değerlendirilebilir. Kitabın genelinde bir bütünlük sağlanabilmesi adına aktivite bölümlerinde olduğu kadar içerik ve değerlendirme bölümlerinde de bilimin doğası temsillerinin yer alması gerekir. Bu dengenin kurulması öğrencilerin bilimin doğasını bütüncül bir şekilde öğrenmesi için oldukça önemlidir. Öğrencilerin önce kitabın içerik bölümlerinde bilimin doğasının ne olduğuna dair bilim dünyasından örnekler görmesi ve daha sonra da kendilerini bilim insanı gibi hissedip tüm kategorileri içselleştirecek aktivitelere katılması onların daha gelişmiş bir bilim anlayışı geliştirmelerine katkı sunabilir.

Bilimin doğası kategorilerinin her sınıf seviyesinde ve aynı sınıf seviyesi içerisinde de her üniteye eklemeli bir şekilde derinleştirilmesi gerekir. Bu kapsamda 5. sınıf fen bilimleri ders kitabının her bir ünitesi incelenmiştir. Ancak ünitelerdeki bilimin doğası temsillerinin üniteler ilerledikçe derinleşmediği ve kategorilere yapılan vurguların kitapta dengeli bir şekilde dağılmadığı sonucuna varılmıştır. Bolat ve Uluçınar Sağır'ın (2020) çalışmasında, 6. sınıf fen bilimleri ders kitaplarını incelemek için farklı bir yaklaşım kullandıkları ancak benzer bir sonuca ulaştıkları görülmüştür.

Yapılan analizler sonucunda “Canlılar ve Yaşam” konu alanını içeren 6. üniteye bilimin doğasına ait vurgunun daha fazla olduğu görülmektedir. Bunun nedeni Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan fen bilimleri öğretim programına göre 6. üniteye diğer ünitelere göre daha fazla kazanım bulunması olabilir (MEB, 2018).

Bunun haricinde, bu çalışmada üniteler arasındaki bir diğer en çarpıcı fark fizik alanına ait ünitelerde yöntem ve yöntemsel kurallar kategorisine ait daha çok vurgu bulunmuş olmasıdır. Bunun sebebi fizikle ilişkili konularda değişken değiştirerek yapılan deneylerin oldukça fazla olması olabilir. Ancak biyoloji ve kimya gibi diğer branşlarda da çeşitli yöntemler olduğu vurgusu kitapta oldukça kısıtlıdır. Ünitelerle ilgili bu sonuçlar incelendiğinde ders kitabının tüm ünitelerinde bilimin epistemik-bilişsel ve sosyal-kurumsal kategorilerine dengeli ve bütünsel bir şekilde vurgu yapılması gerektiği

önerilmektedir. Çünkü bilimin doğasının sadece birkaç fen dersinde ve belirli konularda değil, eğitim ve öğretim yılı boyunca fen bilimleri dersine entegre edilmesi öğrencilerin her sınıf seviyesinde farklı bilim konuları üzerinden bilimin doğasının her yönünü öğrenmelerini sağlamak için önemlidir (Erduran ve Dagher, 2014).

Genel olarak tüm kategoriler incelendiğinde bilimsel pratiklere yapılan atıfların diğer kategorilere oranla çok daha fazla olduğu bulunmuştur. Bu sonuç daha önceki öğretim programı çalışmalarının bulgularıyla da tutarlıdır (Kaya ve Erduran, 2016; Kurt ve Kaya 2023). Ders kitabında deney yapma, model geliştirme, araştırma, tartışma vb. farklı etkinlikler yer almaktadır. Ancak bu pratiklerin çoğu adım adım takip edilmesi gereken yöntemler olarak verilmiştir. McDonald (2017) da incelediği ders kitaplarında bilimsel pratikler kategorisi için benzer bulgular bulmuştur.

Diğer kategorilere bakıldığında bilimin doğasını fen eğitimine dahil etmede daha çok bilimsel pratikler kategorisine ait örneklerin vurgulandığı söylenebilir. Ancak Kaya ve Erduran (2016), okullardaki fen derslerinde gözlem, sınıflandırma ve deney yapma gibi bilimsel pratiklerin üzerinde durulmasına rağmen bilimsel bilginin üretilmesi ve geliştirilmesindeki rollerinin yeterince tartışılmadığını savunmaktadır. Bu durum, bu çalışmada incelenen ders kitapları için de geçerlidir. Örneğin 5. sınıf fen bilimleri ders kitabında bilim insanların canlıları nasıl sınıflandırdığına dair birçok ifade vardır. Ders kitabında sınıflandırma pratiği bilimin herhangi bir epistemik, bilişsel veya sosyal yönüne dikkat çekmeden, verilen bir şeyi ortak özelliklerine göre düzenleme etkinliğinden ibarettir. Ancak bilim insanları tarafından yapılan sınıflandırma, gözlemleri sadece var olan ilişkilere göre düzenlemeyi değil, aynı zamanda sonraki gözlemlerin veya nesnelerin belirli kategorilerdeki yerini teorik bir çerçevede tahmin etmeyi de içerir (Kaya ve Erduran, 2016). Bu kapsamda bilimsel pratiklerin ders kitaplarına daha bütünsel ve birbirleriyle ilişkili bir biçimde dahil edilmesi önerilebilir.

Ders kitabının bilimin doğası kategorilerini nasıl temsil ettiği incelendiğinde kitabın sosyal-kurumsal kategorilere yaptığı vurgunun epistemik ve bilişsel kategorilere yaptığı vurgudan çok daha az olduğu görülmüştür. Bu sonuç, bilimin doğasının temsilini incelemek için yapılan birçok çalışmayla uyumludur (Abd-El-Khalick vd., 2008; Wei vd.,

2013). Aynı şekilde Yeniden Kavramsallaştırılmış Aile Benzerliği Yaklaşımına Dayalı Bilimin Doğasının ders kitaplarında nasıl temsil edildiğini incelemek üzere yapılmış birçok çalışmanın sonucu da sosyal kategorilerin daha az vurgulandığını göstermektedir (Okan ve Kaya, 2023a; Park vd., 2019; Reinisch ve Fricke, 2022).

Kurt ve Kaya (2023) Türkiye'deki fen bilimleri dersi öğretim programının bilimin epistemik ve bilişsel yönüne daha çok atıfta bulunduğu sonucuna varmıştır. Öğretim programlarının bir yansıması olan ders kitaplarında da bilimin sosyal-kurumsal yönlerinin daha az vurgulanmış olması hem öğretim programında hem de ders kitaplarında bir revizyona ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Çünkü bilim, doğası gereği toplumsal değerleri, belirli etkinlikleri, sosyal toplulukları ve kurumları içeren toplumsal ve kültürel bir sistemden ayrı düşünülemez (Erduran ve Dagher, 2014).

Bu kategorilerin ders kitaplarında bu kadar eksik olmasının nedeni bilimin sosyal yönlerinin fen konularıyla ilişkilendirilemeyeceği, ortaokul öğrencilerinin bu kategorileri öğrenmelerine gerek olmadığı veya bilimin sosyal yönlerini öğretmenin yüksek bir bilişsel yük getirebileceği düşünceleri olabilir. Ancak, bilimin sosyal kurumsal yönleri, bilimin bileşenleri arasındaki ilişkileri ve bunların bilimsel bilginin büyümesi üzerindeki etkilerini yakalamak için bütünsel olarak fen eğitimine dahil edilmelidir. Çoğu okul, sınıf müfredatının temel kaynağı olarak hala ders kitaplarını kullanmakta ve bu ders kitapları, öğretmenleri etkileyerek öğrenci öğrenimini de dolaylı olarak etkilemektedir (Stern ve Roseman, 2004). Kitaplarda bilimin doğası temsiline yeterli olması hem konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan öğretmenlere yol gösterebilir hem de öğrencilerin kitaplar aracılığı ile daha gelişmiş bir bilim anlayışı geliştirmelerine olanak sağlayabilir.

KAYNAKLAR

- Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L., & Lederman, N. G. (1998). The nature of science and instructional practice: Making the unnatural natural. *Science Education*, 82, 417-436.
- Abd-El-Khalick, F., & Lederman, N. G. (2000). Improving science teachers' conceptions of nature of science: A critical review of the literature. *International Journal of Science Education*, 22 (7), 665-701.
- Abd-El-Khalick, F., Waters, M., & Le, A. P. (2008). Representations of nature of science in high school chemistry textbooks over the past four decades. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(7), 835-855.
- Akbayrak, M., & Kaya, E. (2020). Fifth-grade students' understanding of social-institutional aspects of science. *International Journal of Science Education*, 42(11),1834-1861.
- Akgun, S., & Kaya, E. (2020). How do university students perceive the nature of science?. *Science & Education*, 29(2), 299-330.
- Allchin, D. (2011). Evaluating knowledge of (whole) science. *Science Education*, 95(3), 518- 542.
- American Association for the Advancement of Science [AAAS]. (1990). *Science for allAmericans*. New York: Oxford University Press.
- Barak, M., Yachin, T., & Erduran, S. (2023). Tracing preservice teachers' understanding of nature of science through their drawings and writing. *Research in Science Education*, 53(3), 507-523.
- Bayrakçı, M. (2005). Ders kitapları konusu ve ilköğretimde ücretsiz ders kitabı dağıtım projesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 165, 7-20.
- Bolat, A., & Uluçınar Sağır, Ş. (2020). Altıncı sınıf fen bilimleri ders kitabının bilimin doğası temalarını kapsama bakımından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 361-381.
- BouJaoude, S., Dagher, Z. R., & Refai, S. (2017). The portrayal of nature of science in Lebanese ninth grade science textbooks. In C. V. McDonald & F. Abd-El-Khalick (Eds.), *Representations of nature of science in school science textbooks* (pp. 79-97). New York: Routledge.

- Campanile, M. F., Lederman, N. G., & Kampourakis, K. (2015). Mendelian genetics as a platform for teaching about nature of science and scientific inquiry: The value of textbooks. *Science & Education, 24*(1-2), 205-225.
- Chiappetta, E. L., & Koballa, T.R. (2002). *Science instruction in the middle and secondary schools* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Chiappetta, E.L., Sethna, G.H., & Fillman, D.A. (1991). A method to quantify major themes of scientific literacy in science textbooks. *Journal of Research in Science Teaching, 28*(8), 713-725.
- Cullinane, A., & Erduran, S. (2023). Nature of science in preservice science teacher education—Case studies of Irish pre-service science teachers. *Journal of Science Teacher Education, 34*(2), 201-223.
- Çilekrenkli, A., & Kaya, E. (2023). Learning science in context: Integrating a holistic approach to nature of science in the lower secondary classroom. *Science & Education, 32*(5), 1435-1469.
- Dagher, Z. R., & Erduran, S. (2017). Abandoning patchwork approaches to nature of science in science education. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education, 17*(1), 46-52.
- Duruk, Ü., & Akgün, A. (2020). Bilimin doğası bileşenlerinin fen bilimleri ders kitaplarında temsil edilme durumu. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(2), 196-229.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing, 62*(1), 107-115.
- Erduran, S. & Dagher, Z. R. (2014). *Reconceptualizing the nature of science for science education: Scientific knowledge, practices and other family categories*. Dordrecht: Springer.
- Goren, D., & Kaya, E. (2023). How is students' understanding of nature of science related with their metacognitive awareness?. *Science & Education, 32*(5), 1471-1496.
- Holbrook, J., & Rannikmae, M. (2007). The nature of science education for enhancing scientific literacy. *International Journal of Science Education, 29*(11), 1347-1362.
- Irzik, G., & Nola, R. (2011). A family resemblance approach to the nature of science. *Science & Education, 20*(7), 591-607.

- Irzik, G., & Nola, R. (2014). New directions for nature of science research. In M. Matthews (Ed.), *International handbook of research in history, philosophy and science teaching* (pp. 999-1021). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Kampourakis, K. (2017). Nature of science representations in Greek secondary school biology textbooks. In C. V. McDonald & F. Abd-El-Khalick (Eds.), *Representations of nature of science in school science textbooks* (pp. 118-134). New York: Routledge.
- Kaya, E., Erduran, S., Akgün, S., & Aksöz, B. (2017). Öğretmen eğitiminde bilimin doğası: Bütünsel bir yaklaşım. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(2), 464-501.
- Kaya, E., Erduran, S., Aksoz, B., & Akgun, S. (2019). Reconceptualised family resemblance approach to nature of science in pre-service science teacher education. *International Journal of Science Education*, 41(1), 21-47.
- Kaya, E., & Erduran, S. (2016). From FRA to RFN or how the family resemblance approach can be transformed for science curriculum analysis on nature of science. *Science & Education*, 25(10), 1115–1133.
- Korsager, M., Fiskum, K., Reitan, B., & Erduran, S. (2022). Nature of science in science textbooks for vocational training in Norway. *Research in Science & Technological Education*, 1-16.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kurt, G., & Kaya, E. (2023). Toward a holistic vision on the nature of science in science curricula: an investigation of primary and middle school curricula in Turkey. *Research in Science & Technological Education*, 1-21.
- Lederman, N. G., & Lederman, J. S. (2014). Research on teaching and learning of nature of science. In *Handbook of research on science education, volume II* (pp. 614-634). Routledge.
- Lederman, N. G. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(4), 331-359.
- Li, X., Tan, Z., Shen, J., Hu, W., Chen, Y., & Wang, J. (2018). Analysis of five junior high school physics textbooks used in China for representations of nature of science. *Research in Science Education*, 50(3), 833-844.

- Matthews, M. (2012). Changing the focus: From nature of science (NOS) to features of science (FOS). In M. S. Khine (Ed.), *Advances in nature of science research* (pp. 3-26). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- McDonald, C. V., & Abd-El-Khalick, F. (2017). Representations of nature of science in school science textbooks. In *Representations of nature of science in school science textbooks* (pp. 1-19). Routledge.
- McDonald, C. V. (2016). Evaluating junior secondary science textbook usage in Australian schools. *Research in Science Education*, 46, 481-509.
- McDonald, C. V. (2017). Exploring representations of nature of science in Australian junior secondary school science textbooks: A case study of genetics. In C. V. McDonald & F. Abd-El-Khalick (Eds.), *Representations of nature of science in school science textbooks* (pp. 98-117). New York: Routledge.
- Mercado, C. T., Macayana, F. B., & Urbiztondo, L. G. (2015). Examining education students' nature of science (NOS) views. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 3(5), 101-110.
- McComas, W. F. (2003). A textbook case of the nature of science: Laws and theories in the science of biology. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 1(2), 141-155.
- Mork, S. M., Haug, B. S., Sørborg, Ø., Parameswaran Ruben, S., & Erduran, S. (2022). Humanising the nature of science: an analysis of the science curriculum in Norway. *International Journal of Science Education*, 44(10), 1601-1618.
- Okan, B., & Kaya, E. (2023a). A content analysis of the representation of the nature of science in a Turkish science textbook. In *Fostering Scientific Citizenship in an Uncertain World: Selected Papers from the ESERA 2021 Conference* (pp. 63-78). Cham: Springer International Publishing.
- Okan, B., & Kaya, E. (2023b). Exploring the inclusion of nature of science in Turkish middle school science textbooks. *Science & Education*, 32(5), 1515-1535.
- Özden, M., & Cavlazoğlu, B. (2015). İlköğretim fen dersi öğretim programlarında bilimin doğası: 2005 ve 2013 programlarının incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 40-65.
- Park, W., Yang, S., & Song, J. (2020). Eliciting students' understanding of nature of science with text-based tasks: Insights from new Korean high school textbooks. *International Journal of Science Education*, 42(3), 426-450.

- Reinisch, B., & Fricke, K. (2022). Broadening a nature of science conceptualization: Using school biology textbooks to differentiate the family resemblance approach. *Science Education*, 106(6), 1375-1407.
- Stern, L., & Roseman, J. E. (2004). Can middle-school science textbooks 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.
- Şahin, Ş., & Köseoğlu, F. (2016). Bilimin doğasına ilişkin kazanımlar açısından Türkiye'deki lise kimya ders kitapları. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 5(4), 103-125.
- Takda, A., Jadmiko, B., & Erman, E. (2022). Development of INoSIT (Integration Nature of Science in Inquiry with Technology) learning models to improve science literacy: A preliminary studies. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 8(1), 18-31.
- Uluçınar Sağır, Ş., & Soylu, Ü. İ. (2021). Yedinci sınıf fen bilimleri ders kitaplarında bilimin doğası temalarının incelenmesi: Kuvvet ve enerji ünitesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 392-411.
- Wei, B., Li, Y., & Chen, B. (2013). Representations of nature of science in selected histories of science in the integrated science textbooks in China. *School Science and Mathematics*, 113(4), 170-179.
- Wu, J. Y., & Erduran, S. (2022). Investigating scientists' views of the family resemblance approach to nature of science in science education. *Science & Education*, 1-30.

SUMMARY

Introduction

There are various frameworks regarding the Nature of Science (NOS) proposed by science philosophers and science education researchers. "Reconceptualized Family Resemblance Approach to NOS" proposed by Erduran and Dagher (2014) and named by Kaya & Erduran (2016) covers the epistemic-cognitive (e.g., aims and values, scientific practices, methods and methodological rules, and scientific knowledge) and social-institutional aspects of science (e.g., social certification and dissemination, professional activities, scientific ethos, social values, social organizations and interactions, political power structures and financial systems). Although science programs claim that one of the goals of science education is to enable students to adequately develop their understanding of the nature of science, many studies showed that students have naive views about the nature of science. One of the reasons is that textbooks do not adequately represent the nature of science. On the other hand, there are a limited number of studies examining the representation of the nature of science in science textbooks according to this approach. Therefore, the aim of this study is to examine how the 5th grade textbook used in Turkey represents the Reconceptualized Family Resemblance Approach to NOS.

Method

The 5th grade science textbook, which was determined as the science textbook of the 2020-2021 academic year by the Ministry of National Education, was selected using the purposive sampling method. The textbook was divided into three main sections. They are the content section, including the subject narrations; the activity section, including experiments, research, observations, and discussion; and the 'assessment' section, including the multiple-choice and open-ended questions at the end of the unit. Coding units are text, text-based questions, activity steps, sentences, figures, and photographs with titles. First of all, each coding unit was traced in the light of the keywords created by Kaya and Erduran (2016). Then, new codes were created by looking at the general meanings of the coding units.

Findings

The results of the study showed the frequency values for each category as follows: Aims and values of science ($f=3$), scientific practices ($f=124$), scientific methods ($f=12$), scientific knowledge ($f=12$), social certification and dissemination ($f=23$), scientific ethos ($f=0$), social values ($f=3$), professional activities ($f=11$), social organizations and interactions ($f=6$), financial systems ($f=1$), and political power structures ($f=1$). In addition, 43 of the 196 codes are in the content, 132 in the activity and 21 in the assessment sections. The fact that most of the scientific practices with the highest number of codes are in the activity and assessment sections, may indicate the deficiency of the representation of NOS in the content sections. The epistemic and cognitive categories of science, which are aims and values, scientific methods, and scientific knowledge, are rarely emphasized in the 5th grade science textbook and the codes showed that the textbook does not represent the NOS sufficiently to teach these categories. When the social categories were examined, it was found that the categories of social certification and dissemination and professional activities were sufficiently included in the activity sections, but these categories were not sufficiently emphasized in the content sections. Also, it was observed that other social categories were not adequately represented in the


textbook. Lastly, it was found that there was no consistent progress in deepening the emphasis on the nature of science in a textbook of the same grade level throughout the year.

Discussion & Conclusion

In this study, how NOS is represented in the 5th grade science textbook was examined based on the "Reconceptualized Family Resemblance Approach to NOS ". Examining the 5th grade science textbook from this perspective may make it easier for science educators and researchers to evaluate a more holistic representation of science in textbooks. In the light of the results, it is suggested that the NOS aspects should be included in the content and assessment sections of the textbook as well as in the activity sections of the textbook. Establishing this balance is very important for students to learn the nature of science holistically. In addition, the NOS categories need to be further deepened at every grade level and within the same grade level in every unit. The emphasis on the social categories of science throughout the textbook was rather lacking. However, the social institutional aspects of science must be integrated holistically into science education to capture the relationships among the different aspects of science and their impacts on the growth of scientific knowledge. For this reason, textbooks should include all science categories in a balanced way to demonstrate their importance and relevance.

ORCID

Beyza OKAN  ORCID 0000-0003-2013-3970

Ebru KAYA  ORCID 0000-0001-8439-2395

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu makaleye birinci yazar %70, ikinci yazar %30 oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırma, 17142 numarası ile Boğaziçi Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimince desteklenmiştir.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, doküman incelemesine dayalı bir çalışma olduğu için etik kurul izni gerektirmemektedir.

**Ders Kitaplarının Bilimsel İçerik Bakımından İncelenmesi:
5. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı Örneği* ****

**The Investigation of Textbooks as Regards to Scientific
Concept: 5th Grade Science Textbook**

Mehmet YILMAZ¹, Ertunç GÜNDÜZ², Osman ÇİMEN³, Ferhat KARAKAYA⁴,
Merve ADIGÜZEL ULUTAŞ⁵

¹Gazi Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Biyoloji
Eğitimi Ana Bilim Dalı. myilmaz@gazi.edu.tr

²Hacettepe Üniversitesi, Biyoloji Bölümü. ertuncg@hacettepe.edu.tr

³Gazi Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Biyoloji
Eğitimi Ana Bilim Dalı, osman.cimen@gmail.com

⁴Yozgat Bozok Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen
Eğitimi Ana Bilim Dalı. ferhatk26@gmail.com

⁵Gazi Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Biyoloji
Eğitimi Ana Bilim Dalı. merveadiguzel@gazi.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 24.07.2023

Yayına Kabul Tarihi: 01.12.2023

ÖZ

Ders kitapları, öğretim programında belirlenen kazanımlara ulaşma noktasında hem öğrencilere hem de öğretmenlere yol gösterici öğretim materyallerinden biridir. Bu nedenle ders kitaplarının içerik bakımında güncel ve bilimsel hatalardan arındırılmış bilgilerle oluşturulması gerekmektedir. Bu çalışmada, 5.sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabında yer alan biyoloji konuları, değerlendirme soruları ve görsellerinin bilimsel içerik bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında ders kitabında yer alan “Canlılar Dünyası” ve “İnsan ve Çevre” ünitelerine odaklanılmıştır. Veriler, doküman analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Ünitelerde yer alan bilgilerin bilimsel doğruluğunu tespit etmek amacıyla uluslararası alanyazında kabul görmüş kitaplar referans alınmıştır. Araştırma sonucunda; “Canlılar Dünyası” ünitesinde yer alan mantarların genel özellikleri, sınıflandırılması, farklı uygulamalarda kullanımı, bitkiler ve hayvanlar âleminin sınıflandırılması, metabolik olayları ve

***Alıntılama:** Yılmaz, M., Gündüz, E., Çimen, O., Karakaya, F. ve Adıgüzel Ulutaş, M. (2023). Ders kitaplarının bilimsel içerik bakımından incelenmesi: 5. sınıf fen bilimleri ders kitabı örneği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 1561-1585.

** Bu araştırma IV. Ulusal Biyoloji Eğitimi Kongresi'nde (UBEK) 6-7 Ekim 2022 tarihleri arasında sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

memelilerin karakteristik özellikleriyle ilgili “bilimsel hataların olduğu belirlenmiştir. “İnsan ve Çevre” ünitesinde yer alan; ekosistemin tanımı, biyoçeşitlilik ve tür isimlendirilme sistemiyle ilgili bilimsel hataların olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ilgili ünite/konulara yönelik ölçme-değerlendirme sorularında ve görsellerde bilimsel hataların olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Bilimsel hatalar, Biyoloji, Fen bilimleri, Ders kitabı analizi

ABSTRACT

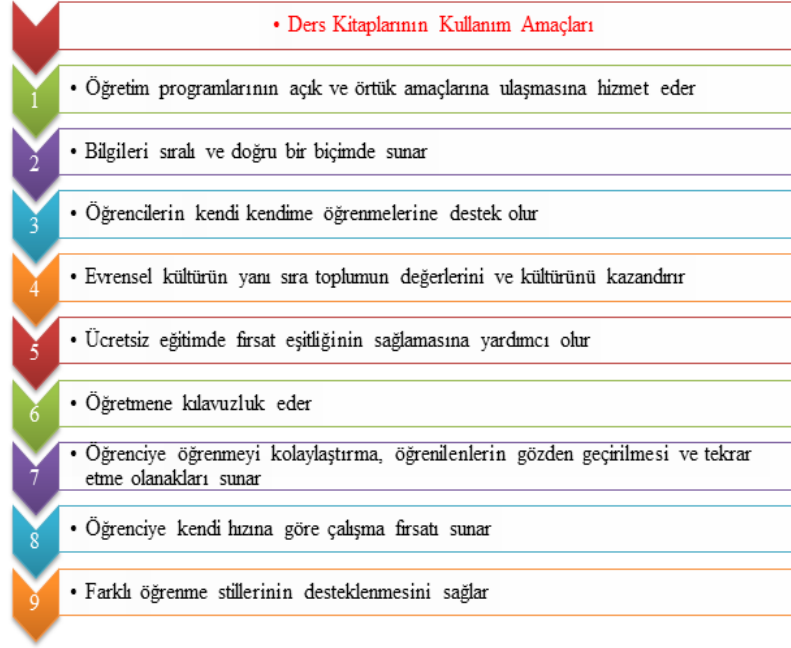
Textbooks are instructional tools that aid both students and teachers in achieving the curriculum's objectives. For this reason, textbooks should be created with up-to-date information free from scientific mistakes in terms of content. The goal of this study is to look at the biology subjects, evaluation questions, and images in the fifth grade Science Textbook in terms of scientific content. In line with this purpose, the "World of Living" and "Human and Environment" units were focused on. The data were analyzed using the document analysis method. Internationally recognized literature were used as references to determine the scientific accuracy of the content in textbook. It has been determined that there are "scientific mistakes" related to the general characteristics, classification, use in different implementation, classification of plants and animals, metabolic path and characteristic features of mammals in the "World of Living" unit. Besides in the "Human and Environment" unit; Furthermore, it has been determined that there are scientific mistakes in the assessment and evaluation questions and visuals related to the relevant unit/subjects.

Keywords: Scientific mistakes, Biology, Science, Textbooks analysis

GİRİŞ

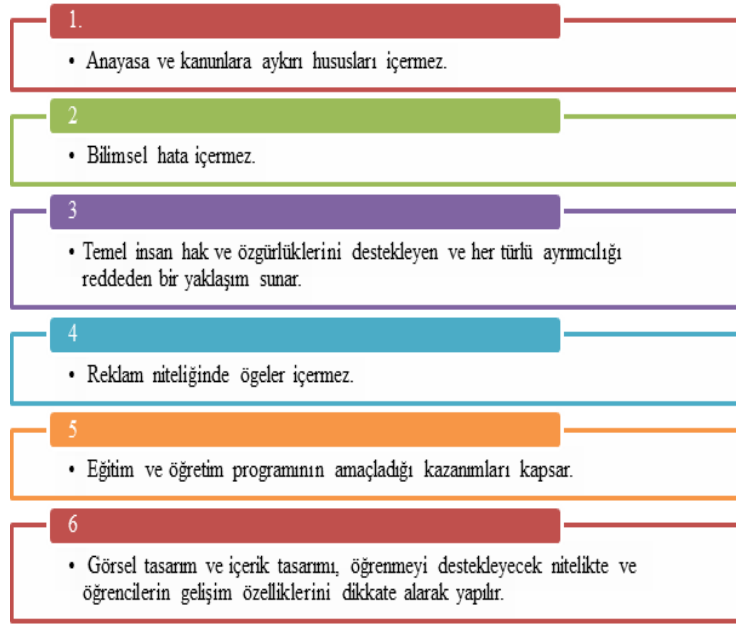
Ders kitabı; müfredatta yer alan konularla ilgili bilgileri sistematik ve düzenli bir şekilde inceleyen, açıklayan ve ders hedeflerine göre öğrencilere rehberlik eden temel bir belge olarak da tanımlanmaktadır (Ünsal ve Güneş, 2002). Ders kitapları, öğrencilerin eğitimsel ihtiyaçlarını karşılanması ve öğretim programındaki kazanımların edindirilmesinde etkili bir yazılı materyaldir (Doğan, Ekinci ve Doğan, 2020). Bir başka ifadeyle ders kitapları; öğrencilerin yaş ve bilgi düzeyleri dikkate alınarak değer ve yetkinlikler ile birleştirilmiş bilişsel, duyuşsal bilgi ve becerilerin kazandırılmasını sağlamak amacıyla ilgili öğretim programı ışığında hazırlanan aynı zamanda da kılavuz görevi gören öğretim materyalleridir (Özdemir, 2022; Yılmaz, Gündüz, Çimen, Karakaya ve Aslan, 2021; Yılmaz ve Yıldırım, 2023). Bu kitaplar genellikle okul veya üniversitelerin öğretim programına göre düzenlenerek öğrencilerin öğrenmeleri gereken konuları kapsayan temel kaynaklardan biri olarak görünürler (Wood vd., 2020). Ders

kitapları, derslerin daha derinlemesine anlaşılmasına yardımcı olmak amacıyla çoğu kez örnekler, alıştırmalar ve testler içerir. Ayrıca, internet üzerinden de bazı ders kitaplarına ulaşılabilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ders kitaplarının eğitim sistemlerinde kullanım amaçları Şekil 1’de özetlenmiştir:



Şekil 1. Ders Kitaplarının Kullanım Amaçları (Millî Eğitim Bakanlığı, 2019)

Ders kitaplarının öğretim programlarındaki derslerin içeriğiyle ilgili bilgileri öğretmen ve öğrencilere sunması (Toprak, 1993), eğitim sistemi içerisindeki paydaşlara bilgi akışı konusunda yol göstermesi (Gündüz, Yılmaz, Çimen ve Karakaya, 2020) ve en çok kullanılan öğretim materyali olması (Yücel ve Karamustafaoğlu, 2020) nedeniyle bilimsel, biçimsel, dil gibi farklı kriterler açısından hatasız ve güncel olması gerekmektedir (McDonald ve Abd-El-Khalick 2017; Remillard, 2005). Nitekim “Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 14 Ocak 2013 tarih ve 27040 sayılı karar” ile taslak ders kitaplarının incelenmesinde değerlendirmeye yönelik kriterler tanımlanmıştır (MEB TTKB, 2013).



Şekil 2. Ders Kitaplarının İncelenmesine Yönelik Kriterler (MEB TTKB, 2013)

Konuyla ilgili alanyazında ders kitaplarının farklı açılardan incelendiği çalışmalar belirlenmiştir. Örneğin Gündüz, Yılmaz ve Çimen (2016), 10. sınıf biyoloji ders kitabında yer alan ünitelere ve değerlendirme sorularına bakmışlardır. Araştırma sonucunda, biyoloji ders kitabı ünitelerinde ve değerlendirme sorularında bilimsel hatalar olduğu ortaya çıkmıştır. Yılmaz, Gündüz, Çimen ve Karakaya (2017a) tarafından 7. sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan biyoloji ünitelerinin incelendiği çalışma sonucunda, ilgili ünite/konu ve değerlendirme sorularının öğrencilerin yanlış anlamalarına yol açabilecek bilimsel hatalar içerdiği tespit edilmiştir. Ayrıca ders kitaplarına yönelik bilimsel içerik (Yılmaz, Gündüz, Üçüncü, Karakaya ve Çimen, 2018; Yılmaz vd., 2021), öğretmen görüşleri (Atıcı, Samancı ve Özel, 2007; Karamustafaoğlu, Salar ve Celep, 2015), görseller (Sevinç, Zeynoğlu ve İmert, 2022) ve öğretim programlarına uygunluğu (Tan Şişman ve Akkaya, 2017) bakımından incelendiği çalışmaların olduğu belirlenmiştir.

Bilimsel içeriği yanlış olan ders kitaplarının öğrenciler ve öğretmenler arasında yanlış anlamalara neden olması (Karakaya, Yılmaz, Çimen ve Adıgüzel, 2020; Yeşilyurt ve Gül, 2012) ders kitaplarının bilimsel hatalardan arındırılması gerektiğini göstermiştir. Ayrıca, ders kitaplarındaki görsellerin bilimsel içerik bakımında doğru olması önemlidir. Çünkü ders kitaplarında yer alan görsel öğelerin kavramların soyuttan-somuta geçişi ve öğrenme süreçlerin anlaşılmasında etkili olduğunu göstermiştir (Delice, Aydın ve Kardeş, 2009; Sevinç vd., 2022). Ancak alanyazın incelendiğinde, 5.sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan biyoloji konuları, değerlendirme soruları ve görsellerinin bilimsel içerik açısından değerlendirilmediği belirlenmiştir. Bu nedenle araştırmanın 5. sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan biyoloji konularındaki bilimsel hataların tespiti ve düzeltilmesi açısından alanyazına, öğretmenlere ve öğrencilere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 28.05.2018 tarihli ve 78 sayılı kararıyla ders kitabı olarak kabul edilen 5.sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabında yer alan biyoloji konuları, değerlendirme soruları ve görsellerinin bilimsel içerik bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç bağlamında araştırmacıların uzmanlık alanları ile örtüşen “Canlılar Dünyası” ve “İnsan ve Çevre” ünitelerine odaklanılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, 5.sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabında (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). yer alan biyoloji konuları, değerlendirme soruları ve görsellerinin bilimsel içerik bakımından incelenmesinde doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılmakta olan olayla ilgili bilgileri içeren belgesel materyalin analizidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: s.187). Doküman incelemesi; dokümanlara ulaşma, araştırma, verileri anlama, analiz etme ve sonuçları raporlama sürecinden oluşmaktadır (Koyuncu ve Kılıç,

2019). Bu araştırmada da, 5. Sınıf Fen Bilimleri Ders kitabında yer alan ilgili üniteler ayrıntılı olarak incelenmiş ve raporlanmıştır.

Verilerin Analizi

Doküman analizi yönteminin iki temel ilkesi bulunmaktadır. Bunlar tarafsızlık ve güvenilirliktir (Kıral, 2020). Bu bağlamdan birden fazla bilimsel kaynağa başvurularak ders kitabında verilen ifadelerin tarafsız bir şekilde değerlendirilmesi sağlanmıştır. Aynı zamanda birden fazla bilimsel kaynağın kullanılması bilgilerin güvenilirliğinin sağlanmasına katkı sağlamıştır. Veri analiz sürecinde, uluslararası kabul görmüş, güncel ve biyoloji alanında sıklıkla kaynak olarak tercih edilen kitaplardaki bilgiler referans alınmıştır. “Biological science (Freeman vd., 2014), Campbell Biyoloji (Reece, Urry, Cain, Wasserman, Minorsky ve Jackson, 2013), Campbell Essential Biology (Simon, Dickey, Hogan ve Reece, 2017), Human Anatomy Color Atlas and Textbook (Gosling vd, 2008), Guyton ve Hall Tıbbi Fizyoloji (Hall, 2021), Integrated Principles of Zoology (Hickman, Robert ve Larson, 2016), Yaşam Biyoloji Bilimi (Sadava, Hillis, Heller ve Berenbaum 2014)” gibi kitaplar bu kaynaklara örnek olarak verilebilir. Ayrıca her bir ünite, değerlendirme soruları ve ünitelerde yer alan görseller üç farklı alan uzmanı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş ve ortak görüş birliğine varılarak raporlanmıştır. Analiz sonrası araştırmacılar arasındaki tutarlılığı belirlemek üzere Miles ve Huberman (2015)’in ortaya koyduğu (Güvenirlilik=Görüş birliği/Tüm görüşler) formülü uygulanmıştır. Bu kapsamda yapılan hesaplamalar sonucu güvenirlilik .90 olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

Türkiye’de 2020-2021 eğitim öğretim yılında okutulan 5. sınıf fen bilimleri ders kitabındaki “Canlılar Dünyası” ünitesi ve ünite soruları bilimsel içerik bakımından incelenmiştir. Bulgular tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Canlılar Dünyası Ünitesinin Bilimsel Yönden Değerlendirilmesi

Canlılar Dünyası / Canlılar ve Yaşam

Hatalı veya Tartışmalı İfade	Doğru Açıklama
Sayfa 43: “Mantarlar küf, maya, parazit ve şapkali mantarlar olmak üzere dört grupta incelenir.”	Mantarların bilimsel olarak bu şekilde bir sınıflandırılması doğru değildir. Küfler, mayalar ve şapkali mantarlar, mantarların farklı gruplarına ait örneklerdir. Mantar gruplarına ait türlerin bir kısmı parazit, bir kısmı çeşitli canlılarla birlikte karşılıklı fayda sağlama temeline dayalı ilişki kurarak ve bir kısmı da ayrıştırıcı olarak işlev görür (Brooker vd., 2017: s.645; Freeman vd., 2014: s.613; Sadava vd., 2014: s.628; Simon vd., 2017: s.328-331; Urry vd., 2022: s. 660-669).
Sayfa 43: Mantarlar ile ilgili kısımda sadece mantarların tipleri, besin kaynağı ve hastalık etkeni olmalarından bahsedilmiştir.	Mantarlar ile ilgili kısımda tüm mantarların ortak özelliği tüketici canlılar olmaları ve gereksinim duydukları besinleri dış ortamdan basit yapılı organik maddeler halinde emilim yoluyla almalarına (Brooker vd., 2017: s.633-634; Freeman vd., 2014: s.613; Simon vd., 2017: s.329; Urry vd., 2022: s.660;) değinilmemiştir. Bu bilginin öğrenciler tarafından kavranmasının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.
Sayfa 44: “Hamurun mayalanmasını ve sirke oluşumunu maya mantarları sağlar.”	Hamurun mayalanmasında bir mantar olan mayalar işlev görür. Ancak sirke oluşumu maya ve asetik asit bakterinin etkileşimiyle gerçekleştirilmektedir (Madigan vd., 2015: s. 462; Starr vd., 2016: s.126; Simon vd., 2017: s.330; Urry vd, 2022. s.670). Sirke oluşumunu mayaların gerçekleştirdiği şeklindeki bilgi hatalı olup, öncelikle yanlış

	öğrenmeye, ileri zamanlarda ise kavram yanlışlarına yol açabilir.
Sayfa 44: “Parazit mantarlar genelde insan vücudunun nemli bölgelerinde yaşar.”	Dünya üzerinde yaklaşık 100.000 mantar türü tanımlanmıştır ve bunların %30’u parazittir. Parazit mantarların çok az bir kısmı (~500) insan ve hayvanlarda, geriye kalanı ise bitkilerde parazittir (Sadava vd., 2014: s.627-628; Simon vd., 2017: s.328; Urry vd., 2022: s.669;). Kitaptaki cümle öğrenci seviyesine uygun biçimde “Yeryüzünde dağılım gösteren mantarların yaklaşık olarak 1/3’ü parazit olup bunların çok az kısmı insan vücudunda bulunur.” şeklinde ifade edilebilir.
Sayfa 45: Bitkiler bütün canlıların temel besin kaynağıdır.	Bu ifadeden doğadaki tüm canlıların bitkilerle beslendiği anlamı çıkarılmaktadır. Bu ifade, öğrencilerin bitki ve beslenme kavramlarını yanlış öğrenmelerine neden olabilir. Bitkiler doğadaki besin zincirinin çoğunluğunda ilk basamakta bulunur. Hayvanların bir kısmı sadece bitkilerle beslenir (Brooker vd., 2017: s.820; Simon vd., 2017: s. 316;).
Sayfa 45: “Çiçekli bitkiler, çiçek ve tohum içeren bitkilerdir. Çiçek, bitkinin üreyip tohum oluşmasını sağlayan üreme organıdır. Lale, gül, papatya gibi bitkilerin yanı sıra domates, biber, zeytin, elma, kiraz, şeftali, çam, çınar gibi bitkiler de çiçekli bitkilere örnek verilebilir.”	Bu ifadelerde eğitim sistemimize bilimsel olarak hatalı girmiş ve ilerleyen yıllarda öğrencilerde ve yetişkin bireylerde kavram yanlışlarına yer açan bilgiler mevcuttur. Bu ifadelerden sadece çiçekli bitkilerin tohum oluşturduğu çıkarımı yapılmaktadır. Bu ifadeyi desteklemek için verilen

	örnekler arasında çam da bulunmaktadır. Çam gibi bitkiler de tohumludur, ancak çiçekli değildir. Tohumlu bitkiler; açık tohumlu ve kapalı tohumlu olmak üzere ikiye ayrılır. Bunlardan kapalı tohumlu olarak adlandırılan bitkiler çiçeklidir (Raven ve Johnson, 2002: s.749; Sadava vd., 2014: s.595; Simon vd., 2017: s.606; Solomon vd., 2015: s.594; Urry vd., 2022: s.605;).
Sayfa 46: “Hayvanlar; omurgalılar ve omurgasızlar şeklinde ikiye ayrılır.”	5.Sınıf düzeyinde bu şekilde bir sınıflamanın yapılması kabul edilebilir. Ancak sınıflandırmada kural olarak basitten gelişmişe doğru bir tasnif yapılır.Bu nedenle hayvanların sınıflandırmasında önce omurgasızlar, sonra da omurgalılar açıklanmalıdır (Hickman, 2016: s.212; Starr vd., 2016: s.403; Urry, 2022: s.686;).
Sayfa 46: “Omurgalı hayvanlar; • memeliler • kuşlar • balıklar • sürüngenler • kurbağalar sıralamasıyla sınıflandırılmıştır.”	Alan yazında Dünya genelinde kabul gören ve yaygın olarak kullanılan kaynaklarında bu düzeyde omurgalı hayvanlar; • balıklar • iki yaşamlılar • sürüngenler • kuşlar • memeliler sıralamasıyla sınıflandırılır (Hickman, 2016: s.496; Kuru, 2013: s.32; Mader & Windelspecht, 2018: s.356; Miller & Harley, 2016: s.119; Starr vd., 2016: s.434; Urry, 2022: s.698;).
Sayfa 47: Memeliler ile ilgili özellik olarak sadece “Bu canlılar, yavrularını	5.Sınıf düzeyindeki öğrencilere memelilerin meme bezlerine

sütle besler, doğurarak çoğalır.” ifadesi sahipl olduğu, yavrunun dışı memesinden salgılanan sütle beslendiği ve vücutlarında kılların bulunduğu bilgisi verilebilir. Bu bilgiler öğrencilerin algılayabileceği kavramlardır. Doğurarak çoğalma memelilerin ayırt edici özelliği değildir. Karınca karpisi ve ornitorenk memeli olup yumurtlayarak çoğalır (Hickman, 2016: s.606; Kuru, 2013: s.551; Simon vd., 2017: s.360).

Sayfa 48: d. Kurbağalar Kurbağalar olarak bahsedilmek istenilen iki yaşamlıdır. Bu tür sınıflamalarda iki yaşamlılar teriminin kullanılması çok yerinde olacaktır. Çünkü kurbağalar denildiğinde akla sadece kuyruksuz iki yaşamlılar (örneğin; kara kurbağası, su kurbağası, yaprak kurbağası) gelecektir. Oysa iki yaşamlılar arasında Türkiye’de de yaygın olarak bulunan semenderler (kuyruklu iki yaşamlılar) gelmektedir (Hickman, 2016: s.542; Kuru, 2013: s.275-276; Urry vd., 2022: s.731). Doğru bir görsel konulduğunda dışarıdan bakıldığında kertenkeleye benzeyen bu canlının da tanınması sağlanabilir.

Sayfa 49: “Genelde vücutlarının dış kısmı sert bir kabukla çevrili olan hayvanlara omurgasız hayvanlar denir.” Bu tanım bilimsel olarak doğru değildir. Öğrencilerde ilk defa gördükleri bu kavramı yanlış anlamlandırmaya neden olabilir. Örneğin, kaplumbağaların ve timsahların da vücutlarının dış kısmı zırh gibi sert pullarla kaplıdır. Ancak bu hayvanlar

omurgalıdır. İç iskeletinde omurgası bulunmayan hayvanlara omurgasız hayvanlar denir (Brooker vd., 2017: s.668; Mader & Windelspecht, 2018: s.369; Simon vd., 2017: s.341)

Sayfa 51: Kendimizi Değerlendirelim
2. Günlük yaşamda karşılaştığımız çiçekli ve çiçeksiz bitkilere örnekler veriniz.

Ders kitabı doğrultusunda verile çiçek örnekleri doğrultusunda öğrenciler bu soruda çevrelerinde gördüğü karaçam, sarıçam, ardıç, ladin, köknar, sedir, servi gibi bitkilerde çiçek görmedikleri için çiçeksiz olarak tasnif etmeleri muhtemeldir ve bilimsel olarak da doğrudur (Raven ve Johnson, 2002: s.749; Sadava vd., 2014: s.595; Simon vd., 2017: s.606; Solomon vd., 2015: s.594; Urry vd., 2022: s.605;). Ancak ders kitabında tohumlu bitkilerin hepsi çiçekli olarak kabul edilmiştir. Bu durum öğrencilerde yanlış kavramalara neden olabilir.

Sayfa 53: Soru 3. Çiçekli bitkilerde kök, gövde, yaprak ve çiçek gibi organlar bulunur. Yaprığın görevi besin üretmek, terleme ve solunum yapmaktır. Emel Hanım, sarma yapmak için bahçelerinde bulunan üzüm bitkisinin yapraklarının bir kısmını toplamıştır. Yaprakları toplanan üzüm bitkisiyle ilgili besin üretme, solunum ve terleme olayları için aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

	Solunum	Terleme	Besin Üretme
A)	Artar	Artar	Artar
B)	Azalır	Azalır	Azalır
C)	Artar	Azalır	Artar
D)	Azalır	Artar	Azalır

Soruda B seçeneği yanıt olarak verilmiştir. Soru bilimsel olarak tartışmaya açıktır. Seçeneklere bakıldığında asma yapraklarının bir kısmı toplandığında üzüm bitkisinin geriye kalan kısmında solunum, terleme ve besin üretiminin (fotosentezin) hızının sorgulandığı anlaşılmaktadır. Geriye kalan yapraklarda solunum hızının, terleme hızının ve fotosentez hızının azalması söz konusu değildir. Bir yaprak için koparılmadan önce solunum, terleme ve fotosentez hızı, koşullar aynı ise bazı yapraklar

	<p>koparıldıktan sonra geriye kalan yapraklar için de aynıdır. Solunum hızı bir yaprakta birim zamanda tüketilen oksijen veya açığa çıkarılan karbondioksit; terleme hızı birim zamanda gözeneklerden çıkarılan su buharı, fotosentez hızı ise birim zamanda açığa çıkarılan oksijen veya üretilen organik madde miktarları dikkate alınarak ölçülebilir.</p> <p>Dolayısı ile soru hem bilimsel açıdan hem de ölçme değerlendirme tekniği açısından hatalıdır.</p>
<p>Sayfa 54: Soru 11. Yukarıda görseli verilen karayosunu gibi çiçeksiz bitkilerin yapısında aşağıdakilerden hangisi kesinlikle <u>bulunmaz</u>?</p> <p>A) Çiçek B) Gövde C) Kök D) Yaprak</p>	<p>Soruda doğru yanıt olarak A seçeneği verilmiştir. Soru hem bilimsel hem de ölçme değerlendirme tekniği açısından hatalıdır. Karayosunu gibi iletim demetsiz kara bitkilerinde, iletim demetli bitkilere özgü yapraklar, gövdeler ve kökler bulunmamaktadır (Sadava vd., 2014: s.592). Yani C ve D seçenekleri de yanıttır. Sorular hangi düzeydeki öğrenciler için hazırlanırsa hazırlansın bilimsel açıdan doğru olmak zorundadır.</p>

Tablo 1'deki bulgular incelendiğinde, Türkiye'de 2020-2021 eğitim-öğretim yılında okutulan Fen Bilimleri Ders kitabında yer alan "Canlılar Dünyası" ünitesinde yer alan; mantarların genel özellikleri, sınıflandırılması, farklı uygulamalarda kullanımı, bitkiler ve hayvanlar aleminin sınıflandırılması, metabolik olayları ve memelilerin karakteristik özellikleriyle ilgili bilimsel hataların olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ilgili ünite/konulara yönelik ölçme-değerlendirme sorularında bilimsel hataların olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada, Türkiye’de 2020-2021 eğitim-öğretim yılında okutulan 5. sınıf Fen Bilimleri Ders kitabındaki “İnsan ve Çevre” ünitesi ve ünite soruları bilimsel içerik bakımından incelenmiştir. Bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. İnsan ve Çevre Ünitesinin Bilimsel Yönden Değerlendirilmesi

İnsan ve Çevre	
Hatalı veya Tartışılabilir İfade	Doğru Açıklama
Sayfa 134: Canlıların habitatları ile birlikte diğer canlılarla oluşturduğu yapıya ise ekosistem denir.	Bu ifade ekosistemi değil komüniteyi tanımlamaktadır. Dolayısı ile öğrencilerde yanlış öğrenmelere ve yanlış kavramsallaştırmalara neden olabilir. Ekosistem, bir ortamdaki canlı komüniteleri ve bu canlılarla etkileşim içerisinde olan fiziksel faktörlerdir. Ekosistem ekolojisi, canlılar ve çevre arasındaki enerji akışı ve kimyasal döngü üzerinde durur (Urry, 2022: s.1165; Sadava vd., 2017). Komünite, bir alandaki farklı türlerin popülasyonlarının oluşturduğu gruptur. Komünite ekolojisi, komünite yapısını ve organizasyonunu etkileyen avlanma ve rekabet gibi türler arasındaki etkileşimlerin nasıl olduğunu inceler (Urry vd., 2022: s.1165). Komünite aynı yer ve zamanda birlikte yaşayan türler topluluğudur (Sadava vd., 2017: s.1189; Simon, Dickey & Reece, 2020: s.462). Bu düzeydeki öğrencilere ekosistem kavramı; barındırdığı tüm canlılar ve cansız çevrelerinden oluşan bir yaşam alanı olarak açıklanıp sonra da öğrencilere yakın çevrelerinden somut örnekler verilerek pekiştirilebilir.
Sayfa 135: “Bir bölgede yaşayan canlıların sayıca ve çeşit olarak zenginliğine biyoçeşitlilik (biyolojik çeşitlilik) denir.”	Dilimizde biyolojik çeşitlilik ve biyolojik zenginlik eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Bu durum, öğrencilerde dilimizden kaynaklı olarak yanlış öğrenmelere ve kavramalara neden olmaktadır. Biyoçeşitlilik üç kısımda ele alınabilir. Bir popülasyon içindeki genetik çeşitlilik, ortamdaki türlerin çeşitliliği ve bölgedeki habitat/ekosistem çeşitliliğidir. Tür zenginliği ise bir bölgede bulunan farklı türlerin

	sayısıdır (Molles, 2016: s.542; Urry, 2022: s.1261; Sadava vd., 2017: s.1229).
Sayfa 137: “Anadolu panteri, Anadolu parsı, Anadolu aslanı ve çizgili sırtlan gibi canlılar da Anadolu’da yaşamış, nesli tükenmiş hayvanlardır.”	Bu canlılardan Anadolu parsı ile çizgili sırtlanın günümüzde Türkiye’nin çeşitli habitatlarında yaşadığı bilimsel araştırmalarla belgelenmiş ve yetkililer tarafından da doğrulanmıştır (URL 1; URL 2). Bu nedenle yok olduğu sanılan bu hayvanlar ile ilgili bilginin, ülkemizin biyoçeşitliliği ve dünya mirası açısından da çok önemli olduğu belirtilerek kitaptaki yerini almalı ve hatalı bilgi düzeltilmelidir.
Sayfa 139: “Dünya’da sayılı sahile yumurta bırakan caretta caretta caretta’nın ülkemizde de Muğla, Fethiye’de yumurtlama alanları vardır.”	Burada bir kaplumbağa türünün bilimsel adının verilmesi amaçlanıyorsa bilimsel adlandırma kuralına uyulması gerekmektedir. Bu durumda bu kaplumbağa türünün cins ismi büyük harfle başlamalı, cinsin içindeki türü tanımlayan ikinci ismin ise tamamen küçük harflerle yazılması gereklidir. Bu ikili isim eğik (italik) olarak <i>Caretta caretta</i> şeklinde yazılmalıdır. 5.Sınıf öğrencilerinin bu önemli kaplumbağa türünü okuyabilmeleri için parantez içinde Türkçe okunuşu olan “karetta karetta” olarak da yazılması yerinde olacaktır.
Sayfa 163: Soru 7. Aşağıdaki bilgilerden hangisi nesli tükenme tehlikesi ile karşı karşıya olan bir canlı için yapılacaklar arasında <u>yer almaz</u> ? A) O canlının avlanmasının yasaklanması B) Türü tehdit eden canlıların avlanması C) Yavrularının koruma altına alınması D) Yaşam alanlarının koruma altına alınması	Soru kökünde nesli tükenmekte olan canlının ne olduğu belirtilmemiştir. Bu canlı; bir çiçekli bitki, bir açık tohumlu bitki, bir eğrelti, bir mantar, bir hayvan olabilir. Soru kökünde belirtilmemiş olmakla birlikte A seçeneği okunduğunda bahsedilen canlının insan tarafından fayda sağlanmak için avlanılan bir hayvan olduğu anlaşılmaktadır. C ve D seçeneklerinde verilen durumlar ilgili canlının korunması üzerinde olumlu etkili olacaktır. B seçeneğinde verilen “Türü tehdit eden canlıların avlanması” işlemi, koruma biyolojisi alanında uygulanan bir durum değildir. Bir canlıyı korumak için onunla beslenen diğer canlıların ortadan kaldırılması doğal yaşam alanlarında tatbik edilmez. Ayrıca B seçeneği, A seçeneği ile de çelişmektedir. Günümüzde doğal yaşam alanlarında canlıları yok olma sürecine sürükleyen en önemli etmen insandır. Doğal

nedenlerin etkisi ise yok denecek kadar azdır. Bu nedenlerle soru bilimsel olarak tartışmalıdır. Öğrencilerin ilgili kavramlar hakkında arzu edilenin dışında farklı anlamlar yüklemelerine neden olabilir.

Tablo 2'deki bulgular incelendiğinde, Türkiye'de 2020-2021 eğitim-öğretim yılında okutulan Fen Bilimleri Ders kitabında yer alan "İnsan ve Çevre" ünitesinde yer alan; ekosistemin tanımı, biyoçeşitlilik ve tür isimlendirilme sistemiyle ilgili bilimsel hataların olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ilgili ünite/konulara yönelik ölçme-değerlendirme sorularında bilimsel hataların olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada, Türkiye'de 2020-2021 eğitim-öğretim yılında okutulan 5. sınıf Fen Bilimleri Ders kitabındaki "Canlılar Dünyası" ve "İnsan ve Çevre" ünitelerinde yer alan görseller hem bilimsel içerik hem de tasarımsal bakımından incelenmiştir. Bulgular Tablo 3' de verilmiştir.

Tablo 3. Görsellerin Bilimsel ve Tasarımsal Yönden Değerlendirilmesi

Canlılar Dünyası / İnsan ve Çevre	
Hatalı veya Tartışmalı İfade	Doğru Açıklama
Sayfa 38: Sayfada dört görsel bulunmaktadır. Görsellere numara verilmemiş ve görsel açıklamaları yazılmamıştır.	Bu dört görselin soldan sağa olacak şekilde numaralandırılması ve görselde neyin yer aldığı yazılması öğrencilerin dersleri takip etme kolaylığı açısından yarar sağlayacaktır. Görsellerde bakteriler, şapkalı mantar, bitkilerden güller, hayvanlardan evcil kedi yavrusu yer almaktadır. Bakterilerin kaç büyütme mikroskop altında görüntüsünün alındığının belirtilmesi gereklidir. Çünkü görselde bir bakteri boyutu gülden büyük, mantarla aynı boyutta, kediden ise çok az küçük olarak görülmektedir. Bu durum öğrencilerin canlıların boyutlarını öğrenmeleri açısından önemli görülmektedir.
Sayfa 39: Sayfada dört görsel bulunmaktadır. Görsellere numara verilmemiş ve görsel açıklamaları	Görsellerde soldan sağa doğru deniz kaplumbağası, hangi bitkiye ait olduğu belli olmayan bir tohumun çimlenme aşamaları, çok sayıda hayvanın bulunduğu görsel ve kardelen çiçeği bulunmaktadır. Çok sayıda

yazılmamıştır.	hayvanın bulunduğu görselde bazı çizimlerin hangi canlıya ait olduğu belli değildir. Fil olduğu izlenimi verilen hayvan görseli nesli tükenmiş olan mamuta aittir. Bu görsel çok sayıda hayvan görselinin sanki hepsi aynı yaşam alanında birlikte yaşıyormuş gibi bir araya getirilmesiyle oluşturulmuştur. Bu durum canlıların sınıflandırmasını ilk kez göreceğ olan öğrenciler yanlış kavramlar geliştirmesine neden olabilir.
Sayfa 45: Sayfada dört görsel bulunmaktadır.	Bitki örneklerinden lale, gül, papatya şekil altı yazılılarıyla verilirken çiçekli bitkinin kısımlarını gösteren görselde şekil altı açıklaması bulunmamaktadır.
Sayfa 46: Sayfada dört görsel bulunmaktadır.	Dördüncü görselin altında kara yosunu yazmaktadır. Ancak görsel incelendiğinde denizin gel git bölgesi ve görseldeki canlıların algler olduğu anlaşılmaktadır.
Sayfa 48: Sürüngeçerler alt başlığında üç görsel bulunmaktadır.	Görseller sırasıyla timsah, yılan ve bukalemundur. Bunlardan ilk ikisi fotoğraf, bukalemun ise çizimdir. Bukalemun gerçek halinden oldukça uzaktır. Bu durum öğrencilerde bukalemunu zihninde farklı anlamlandırmaya neden olabilir.
Sayfa 48. Balıklarla ilgili üç görselde çupra, köpek balığı ve Japon balığı verilmiştir.	Türkiye denizlerinde en bol bulunan hem ekonomik değeri hem de tanınma oranı bakımından hamsi, istavrit ve tatlı sularımızda yaygın olarak bulunan alabalık ve sazan örneklerinin verilmesinin daha yerinde olacağı düşünülmektedir.
Sayfa 49: İki yaşamlılarla ilgili üç görsel bulunmakta ve altında “bazı kurbağa çeşitleri” ifadesi yazmaktadır.	Bu görsellerden ilki tipik olarak bir kara kurbağasına, ikincisi ülkemizde bulunmayıp Latin Amerika’da bulunan zehirli ok kurbağasına ait fotoğraflardır. Üçüncü görsel ise ülkemizde yaygın olarak bulunan yaprak kurbağasına ait olan çizimdir. Bunlarla ilgili açıklamaların yapılması dersi anlatacak öğretmenler ve öğrenme durumundaki öğrenciler açısından çok yerinde olacaktır.
Sayfa 132: Sayfada dört görsel bulunmaktadır.	Görsellerin numaraları ve açıklamaları bulunmamaktadır. Görsellerde soldan sağa doğru mercan resifi, nesli tükenmiş olan mamutlar, bir dal parçası tutan insan kolu ve aktif haldeki bir yanardağ görülmektedir.

	Görseller numaralanmalı ve görsel açıklamaları mutlaka yazılmalıdır.
Sayfa 133: Sayfada dört görsel bulunmaktadır.	Görsellerin numaraları ve açıklamaları bulunmamaktadır. Görsellerde soldan sağa doğru plastik şişe toplayan çocuklar, plastik şişe dolu çöp kutusu, deniz kaplumbağası ve bir sanayi tesisinden havaya salınan dumanlar görülmektedir. Görseller numaralanmalı ve görsel açıklamaları mutlaka yazılmalıdır.
Sayfa 134: Sayfada kolaj şeklinde küçük 20 görselden oluşan büyük bir görsel bulunmaktadır. Görselin altında “Canlılar” ibaresi yer almaktadır.	Küçük görsellerdeki bazı canlıların ne olduğu seçilememektedir. Bu nedenle bu 20 adet görsel harflendirilerek veya numaralandırılarak ne olduklarına ilişkin açıklamaları mutlaka yazılmalıdır.
Sayfa 135: Görsellerin altında görselin ne olduğunu tanımlayan açıklamaların yazıldığı görülmektedir.	İncelenen üniteler bağlamında görsellerin öğretmenlerin anlatımında, öğrencilerin de öğrenmelerinde kolaylık sağlaması açısından ünite ve görsel sırasını da belirtecek şekilde düzenlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Örneğin “Görsel 2.1. Bakteriler” şeklindeki bir ifadeden ikinci ünitenin birinci görselinden bahsedildiği anlaşılacaktır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 28.05.2018 tarihli ve 78 sayılı kararıyla ders kitabı olarak kabul edilen 5.sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabında yer alan yer alan biyoloji konuları/kavramlarının bilimsel içerik ve görsel açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada, 5. sınıf fen bilimleri ders kitabındaki “Canlılar Dünyası” ünitesi, ünite soruları görseller bilimsel içerik bakımından incelenmiştir. Araştırma sonucunda; canlılar dünyası ünitesinde yer alan mantarların genel özellikleri, sınıflandırılması, farklı uygulamalarda kullanımı, bitkiler ve hayvanlar âleminin sınıflandırılması, memelilerin karakteristik özellikleri ve ilgili konulara yönelik ölçme-değerlendirme sorularında bilimsel hataların olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ünite kapsamında verilen görsellerde; gerek bilimsel hataların

gerekse ders kitaplarındaki görsel düzenle ilgili eksikliklerin olduğu tespit edilmiştir. Ders kitaplarında yer alan bilimsel hataların hem öğrencilerde hem de öğretmenlerde kavram yanlışlarına neden olacağı düşünülmektedir. Ayrıca ders kitaplarında kullanılan görsellerin öğrencilerin yakın çevresinden seçilmemesi farkındalık düzeyini de etkileyeceği öngörülmektedir. Karakaya, Bozkurt ve Yılmaz (2022), 4-6 yaş grubundaki çocukların mantarlar âleminde yer alan türlere yönelik farkındalıklarının olmadığı ve bu durumun ilgili canlılara yönelik uygulamaların yapılmaması olarak ifade edilmiştir. Hüseyinbaş Ünal ve Yerlikaya (2021) tarafından yapılan araştırmada, ortaokul öğrencilerin bitki ve hayvanları gördükleri ve isimlerini bildikleri, ancak mantarlara yönelik farkındalıklarının yeterli düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Gülen (2020) yaptığı araştırmada, ilkokul öğrencilerinin canlıların sınıflandırılmasına yönelik kavram yanlışlarının olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırmada, katılımcıların mantarları canlı olarak görmedikleri belirlenmiştir. Gul (2021) yaptığı çalışmada 5. Sınıf öğrencilerin mantarların sınıflandırılması, yapısı, beslenmesi ve canlı olup olmadıklarına ilişkin yanlışlarının olduğunu tespit etmiştir. Karakaya, Bilgili, Soysal, ve Yılmaz (2023) tarafından yapılan araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin mantarlar alemindeki canlıların bitkiler âleminde yer aldığını bu bağlamda da mantarların sınıflandırılmasına yönelik kavram yanlışlarının ve bilgi eksikliklerinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada, 5. sınıf fen bilimleri ders kitabındaki “İnsan ve Çevre” ünitesi, ünite soruları görseller bilimsel içerik bakımından incelenmiştir. Araştırma sonucunda, yer alan ekosistemin tanımı, biyoçeşitlilik, tür isimlendirilme sistemi ve ilgili konulara yönelik ölçme-değerlendirme sorularında bilimsel hataların olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ünite kapsamında verilen görsellerde; gerek bilimsel hataların gerekse ders kitaplarındaki görsel düzenle ilgili eksikliklerin olduğu tespit edilmiştir. Ders kitaplarında, biyoçeşitlilik, ekosistem, canlıların yaşam alanları vb. konularına yönelik kavramlarının birbiri yerine kullanılmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, bu durumun kavram karmaşasına, yanlışlara ve bilgi eksikliklerine neden olacağı ifade edilebilir. Alanyazın incelendiğinde, öğrencilerin kavramları yanlış anladıkları ve farklı

anlamlar yükledikleri ortaya çıkmıştır (Donovan ve Bransford, 2005; Duda, Wahyuni ve Setyawan, 2020; Jung, 2020; Koray, Akyaz ve Köksal, 2007; Nasırlı ve Ünal, 2021; Machová & Ehler, 2023). Taşdemir ve Demirtaş, 2010; Yılmaz vd., 2021). Örneğin Yılmaz vd. (2021) tarafından yapılan araştırma sonucunda, tür zenginliği ve tür çeşitliliği kavramlarının birbiriyle eşdeğer olduğuna yönelik öğretmen adaylarının görüşleri belirlenmiştir. Meerah, Halim ve Nadeson (2010), Malezyalı ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin kendi bölgelerindeki biyolojik çeşitlilik hakkında çok düşük bilgiye sahip olduğuna dikkat çekmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda, ders kitaplarında ekoloji kavramlarına yönelik bilimsel hataların olduğu belirlenmiştir (Yılmaz vd., 2017). Ayrıca insan ve çevre ünitesinde yer alan görsel öğelerin yanlış olması durumunda öğrencilerin kavramsal süreçlerini ve yaşama farkındalıklarını olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak ders kitaplarındaki bilimsel hataların tespit edilerek uluslararası referanslarla (kitaplar, sınavlar vb.) düzeltilmesi hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından oldukça önemlidir. Çünkü kitaplardaki hatalar, öğrenmede sürekli öğrenmeye ve insanlarda yanlış anlamalara neden olur. Ayrıca kavram yanlışlarının doğası gereğince, ilerleyen süreçlerde hem yanlışın olduğu kavramların düzeltilmesi hem de yeni kavramların öğrenilmesinde zorluklar yaşanacaktır.

KAYNAKLAR

- Atıcı, T., Samancı, N. K., & Özel, Ç. A. (2007). İlköğretim fen bilgisi ders kitaplarının biyoloji konuları yönünden eleştirel olarak incelenmesi ve öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 115-133.
- Brooker, R. J., Widmaier, E. P., Graham, L. E., & Stiling, P. D. (2017). *Biology*. McGraw-Hill Education.
- Cecie Starr, Ralph Taggart, Christine Evers, Lisa Starr, (2016). *Biology: The Unity and Diversity of Life*, Fourteenth Edition Cengage Learning, USA.
- Doğan, E. E., Ekinci, R., & Doğan, D. (2020). Fen bilimleri ders kitapları ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(5), 3479-3499.
- Donovan, M. S., & Bransford, J. D. (2005). *How students learn: science in the classroom*. National Academies Press.
- Duda, H. J., Wahyuni, F. R. E., & Setyawan, A. E. (2020). Misconception of the biology education students on the concepts of fermentation. *Journal of Physics: Conference Series*, 1521(4), 1–8. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1521/4/042006>
- Freeman, S., Allison, L., Black, M., Podgorski, G., Quillin, K., Monroe, J. ve Taylor, E. (2014). *Biological science* (5. Baskı). USA: Pearson Benjamin Cummings.
- Freeman, S., Allison, L., Black, M., Podgorski, G., Quillin, K., Monroe, J. ve Taylor, E. (2014). *Biological science* (5. Baskı). USA: Pearson Benjamin Cummings.
- Gul, S. (2021). 5th-grade students' misunderstandings and misconceptions about Fungi. *Mimbar Sekolah Dasar*, 8(2), 179-204. <https://doi.org/10.53400/mimbar-sd.v8i2.33033>
- Gülen, S. (2020). Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Canlıları Sınıflandırma Düzeylerinin Belirlenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1053-1065. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020..-628799>
- Gündüz, E., Yılmaz, M., & Çimen, O. (2016). MEB ortaöğretim 10. sınıf biyoloji ders kitabının bilimsel içerik bakımından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).
- Gündüz, E., Yılmaz, M., Çimen, O. ve Karakaya, F. (2019). 11. sınıf biyoloji ders kitabındaki konuların bilimsel içerik bakımından incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 999-1015. doi: 10.17240/aibuefd.2019.19.49440-559869
- Hall, J.E. (2021). *Guyton and Hall Textbook of Medical Physiology*. USA: Elsevier.
- Hickman, P.C., Roberts, S.L., Larson, A., I' Hanson, A.ve Eisenhour, D.J. (2016). *Zooloji Entegre Prensipler*, (16.Baskıdan Çev. Ed.: E. Gündüz). Ankara: Palme.

- Hickman, P.C., Roberts, S.L., Larson, A., I' Hanson, A. ve Eisenhour, D.J. (2016). *Zooloji Entegre Prensipler*, (16.Baskıdan Çev. Ed.: E. Gündüz). Ankara: Palme.
- Hüseyinbas, O., Unal, A., & Yerlikaya, Z. (2021). Ortaokul Öğrencilerinin Yaşadıkları Yakın Çevreye Yönelik Farkındalıklarının Bölgesel Farklılıklara Göre Karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 5(2), 164-184. <https://doi.org/10.34056/aujef.800252>
- Jung, J. (2020). Diagnosing causes of pre-service literature teachers' misconceptions on the narrator and focalizer using a two-tier test. *Education Sciences*, 10(4), 104. <https://doi.org/10.3390/educsci10040104>
- Karakaya, F., Bilgili, C., Soysal, N., & Yılmaz, M. (2023). Investigation of secondary school students' learning about the fungi kingdom. *Turkish Journal of Education*, 12(4), 227-242. <https://doi.org/10.19128/turje.1334348>
- Karakaya, F., Bozkurt, S., & Yılmaz, M. (2022). Developing Preschool Students' Awareness of Living Things: Fungi in Nature. *Pedagogical Research*, 7(1), em0116. <https://doi.org/10.29333/pr/11552>
- Karamustafaoğlu, S., Salar, U. ve Celep, A. (2015). Ortaokul 5. sınıf fen bilimleri ders kitabına yönelik öğretmen görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 93-118.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Koray, Ö., Akyaz, N., & Köksal, M.S. (2007). Lise öğrencilerinin "çözünürlük" konusunda günlük yaşamla ilgili olaylarda gözlenen kavram yanılgıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 241-250.
- Koyuncu, İ., & Kılıç, A. F. (2019). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanımı: Bir doküman incelemesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 361-388. doi: 10.15390/EB.2019.7665
- Kuru, M. (2013). Omurgalı Hayvanlar. Ankara: Palme Yayıncılık.
- Machová, M., & Ehler, E. (2023). Secondary school students' misconceptions in genetics: origins and solutions. *Journal of Biological Education*, 57(3), 633-646.
- Mader, S. S., & Windelspecht, M. (2018). *Essentials of biology*, (5th Ed.). USA: McGraw-Hill Education.
- McDonald, C. V. & Abd-El-Khalick, F. (2017). *Representations of nature of science in school science textbooks*. New York: Routledge.
- Meerah, T. S., Halim, L., & Nadeson, T. (2010). Environmental citizenship: What level of knowledge, attitude, skill and participation the students own? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5715-5719. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.933>

- Miller, S. A. ve Harley, J. P. (2016). *Zoology*. USA: McGraw-Hill Education.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Fen Bilimleri 5 Ders Kitabı, SDR Dikey Yayıncılık*, Ankara
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [MEB TTKB]. (2019a). *Ders Kitabı Hakkında Merak Edilenler*, Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
http://fethiye.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/12095522_ders_kitaplarY_inceleme_1.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [MEB TTKB]. (2019b). *Taslak ders kitabı ve eğitim araçları ile bunlara ait e-içeriklerin incelenmesinde değerlendirmeye esas olacak kriterler ve açıklamaları*. Ankara: MEB.
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_08/26172658_Kitap_Ynceleme_deg_kriter.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Molles, M.C. (2016). *Ecology: Concepts and Applications, Seventh Edition*, McGraw-Hill Education, USA.
- Nasirliel, E., & Ünal, C. (2021). 8. Sınıf Öğrencilerin Bağlam Temelli Basınç Sorularını Çözme Süreçleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 340-366.
- Özdemir, E. (2022). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının bilim insanları bağlamında incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 403-429.
<https://doi.org/10.51725/etad.1098860>.
- Raven, P. and Johnson, G. (2002). *Biology*, Mc-Graw-Hill Companies, USA.
- Reece, J.B, Urry, L.A.,Cain, M.L., Wasserman, S.A., Minorsky, P.V. ve Jackson, R.B. (2013). *Campbell Biyoloji*, (Çev. Ed.: E. Gündüz ve İ. Türkan). Ankara: Palme Yayıncılık.
- Remillard, J. T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research*, 75(2), 211-246.
<https://doi.org/10.3102/00346543075002211>.
- Sadava, D., Hillis, M. D., Heller, H. C., & Berenbaum, M. R. (2014). *Yaşam bilimi biyoloji* (Çev. Ed.: E. Gündüz ve İ. Türkan), Palme Yayıncılık.
- Sevinç, Ö. S., Zeynoğlu, E., & İmert, M. N. (2022). Ortaöğretim 11. sınıf Biyoloji ders kitaplarındaki dolaşım sistemine ait görsellerin bilimsel içerik bağlamında incelenmesi. *Asian Journal of Instruction*, 10(2), 21-40.
<https://doi.org/10.47215/aji.1153086>
- Simon, E. J., Dickey, J. L. & Reece, J. B. (2020). *Campbell Essential Biology with Physiology*, USA: Pearson Education Limited.
- Solomon, E. P., Martin, C.E., Martin, D. W., & Berg, L.R. (2015). *Biology*, (Tenth Edition), USA: Cengage Learning.

- Tan Şişman, G., & Akkaya, G. (2017). Ortaöğretim dokuzuncu sınıf matematik ders kitaplarının öğretim programına uygunluğu açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 1-14.
- Taşdemir, A., & Demirbaş, M. (2010). İlköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde gördükleri konulardaki kavramları günlük yaşamla ilişkilendirebilme düzeyleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 124-148.
- Toprak, T. (1993). *İlkokul ders kitaplarının öğretim programına uygunluğunun değerlendirilmesi (Adana ilinde bir araştırma)*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- URL 1: <https://www.cnnturk.com/turkiye/anadolu-parsina-ozel-koruma-bolgesi-talebi?page=1>
- URL 2: <https://www.gazeteduvar.com.tr/turkiyede-bir-ilk-cizgili-sirtlan-vahsi-dogada-yavrusuyla-goruntulendi-galeri-1556870>
- Urry, L.A., Cain, M.L., Wasserman, S.A., Minorsky, P.V. & Orr, R.B. (2022). *Campbell Biyoloji*, Çev. Ed.: E. Gündüz ve İ. Türkan), Ankara: Palme Yayıncılık.
- Wood, S., Henning, J. A., Chen, L., McKibben, T., Smith, M. L., Weber, M., Zemenick, A., & Ballen, C. J. (2020). A scientist like me: Demographic analysis of biology textbooks reveals both progress and long-term lags. *Proceedings of the Royal Society B*, 287(1929), 20200877. <https://doi.org/10.1098/rspb.2020.0877>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H.(2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. , Gündüz, E. , Çimen, O. , Karakaya, F. & Aslan, İ. (2021). 6. Sınıf fen bilimleri ders kitaplarının bilimsel içerik ve kazanımlar açısından incelenmesi . *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 8(2), 101-122 . <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.947938>
- Yılmaz, M., Gündüz, E., Çimen, O., & Karakaya, F. (2017). 7. sınıf fen bilimleri ders kitabı biyoloji konularının bilimsel içerik incelemesi. *Turkish Journal of Education*, 6(3), 128-142. <https://doi.org/10.19128/turje.318064>
- Yılmaz, M., Gündüz, E., Üçüncü, G., Karakaya, F. ve Çimen, O. (2018). Sekizinci sınıf fen bilimleri ders kitabındaki biyoloji konularının bilimsel içerik bakımından incelenmesi. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 2(2), 1-16.
- Yılmaz, Z., & Yıldırım, H. İ. (2023). Fen bilimleri ders kitaplarının değerler açısından incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(2), 933-958.
- Yücel, M., & Karamustafaoğlu, S. (2020). Ortaokul 5. ve 6. sınıf fen bilimleri ders kitapları hakkında öğretmen görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 93-120.

SUMMARY

Introduction

Textbooks defined as a basic document that systematically and regularly examines and explains the information about the subjects in the curriculum and guides students according to the course objective (Ünsal & Güneş, 2002). Textbooks with inaccurate scientific information produce misunderstandings between students and teachers, (Karakaya, Yılmaz, Çimen & Adıgüzel, 2020; Yeşilyurt & Gül, 2012) and textbooks should be devoid of scientific inaccuracies. In addition, it is important that the visuals in the textbooks are correct in terms of scientific content. Because it has been demonstrated that visual components in textbooks are beneficial in transitioning concepts from abstract to concrete and in making sense of learning processes (Delice, Aydın & Kardes, 2009; Sevinç et al., 2022). After reviewing the literature, it was discovered that the biology subjects, evaluation questions, and graphics in the 5th grade science textbook were not appraised in terms of scientific content. As a result, it is anticipated that the research will benefit the literature, teachers, and students by finding and correcting scientific inaccuracies in biology subjects in the fifth grade science textbook. The goal of this study is to look at the biology subjects, evaluation questions, and images in the fifth grade Science Textbook in terms of scientific content. In line with this purpose, the "World of Living" and "Human and Environment" units were focused on.

Method

The model used for the investigation ministries' 5th year Biology textbook was the descriptive model. The document analysis method was used to acquire the data. Three experts in the field used document analysis to analyze the scientific substance of the book. The scientific content was investigated using generally known scientific sources around the world, such as Biological science (Freeman ve diğerleri, 2014), Campbell Biyoloji (Reece, Urry, Cain, Wasserman, Minorsky ve Jackson, 2013), Campbell Essential Biology (Simon, Dickey, Hogan ve Reece, 2017), Human Anatomy Color Atlas and Textbook (Gosling ve diğerleri, 2008), Guyton ve Hall Medical Physiology (Hall, 2021), Integrated Principles of Zoology (Hickman, Robert ve Larson, 2016), Life The Science of Biology (Sadava, Hillis, Heller ve Berenbaum 2014). After the incorrect statements were identified, the correct ones were discussed with references.

Results

It has been determined that there are "scientific mistakes" related to the general characteristics, classification, use in different implementation, classification of plants and animals, metabolic path and characteristic features of mammals in the "World of Living" unit. Besides in the "Human and Environment" unit; It has been determined that there are scientific mistakes related to the definition of ecosystem, biodiversity and species naming system. Some scientific incorrect statements identified in the book are as follows: 'only flowering plants have seeds', 'fungi are classified into four groups', 'plants are the food source of all living things', 'animals are classified as vertebrates and invertebrates. 'the abundance of living things is referred to as biodiversity'. Furthermore it has been determined that there are scientific mistakes in the assessment and evaluation questions and visuals related to the relevant unit/subjects.

Discussion

When the literature was reviewed, it was discovered that the pupils made identical mistakes in the disciplines mentioned. Secondary school pupils noticed plants and animals and understood their names, according to a study conducted by Hüseyinbaş Ünal and Yerlikaya (2021), however their knowledge of fungi was insufficient. According to Yılmaz et al. (2021), the perspectives of pre-service teachers about the concepts of species richness and species diversity are equal. As a result, it is critical for both students and teachers to identify and fix scientific inaccuracies in textbooks using worldwide references (books, tests, etc.). Because mistakes in books result in ongoing learning and misconceptions in individuals. Furthermore, due to the nature of misconceptions, both correcting the misconceptions and acquiring new concepts would be challenging in the following steps.

ORCID

Mehmet YILMAZ ORCID 0000-0001-6700-6579

Ertunç GÜNDÜZ ORCID 0000-0003-4957-1261

Osman ÇİMEN ORCID 0000-0002-6651-6849

Ferhat KARAKAYA ORCID 0000-0001-5448-2226

Merve ADIGÜZEL ULUTAŞ ORCID 0000-0003-2462-0231

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde tüm araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamışlardır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların kendi aralarında veya diğer kişi veya kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur

Etik Kurul Beyanı

Araştırma doküman analizi yöntemi ile yapıldığından etik kurul izni gerektirmemektedir.

Gerçekçi Matematik Eğitimi'nin İlkokulda Problem Çözme Kurma Başarısına ve Öz Yeterliliğe Etkisi* **

The Effect of Realistic Mathematics Education on Problem Solving and Posing Success and Self-Efficacy in Primary School

Ali SANCU¹, Nihan ŞAHİNKAYA²

¹Milli Eğitim Bakanlığı, Sınıf Öğretmeni. e-posta: alisanu.as@gmail.com

²İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi.
e-posta: nihan.sahinkaya@medeniyet.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 13.04.2023

Yayına Kabul Tarihi: 28.09.2023

ÖZ

Bu araştırmada “doğal sayılarda toplama ve çıkarma işlemi problemleri” öğretiminde Gerçekçi Matematik Eğitimi (GME)'ne dayalı olarak geliştirilen etkinliklerle desteklenmiş öğretimin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin toplama ve çıkarma problemlerini çözme ve kurma başarılarına, öğrenmenin kalıcılığına ve öğrencilerin öz yeterlilik algılarına etkilerinin incelemesi amaçlanmıştır. İstanbul'da bulunan özel bir ilkökulun ikinci sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmanın çalışma grubunda, 21'i deney grubunda (9 kız, 12 erkek) 20'si kontrol grubunda (12 kız, 8 erkek) olmak üzere toplam 41 öğrenci bulunmaktadır. Veri toplama aracı olarak kullanılan “Problem Çözme ve Kurma Soruları” ve “Matematiğe Yönelik Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği”nden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Sonuç olarak; ilkökul ikinci sınıf öğrencilerine Gerçekçi Matematik Eğitimi ile desteklenmiş “doğal sayılarda toplama ve çıkarma işlemi problemleri” öğretiminin mevcut öğretim programındaki etkinliklere göre son teste ve kalıcılık testinde anlamlı düzeyde etkili olduğu, öğrencilerin matematiğe yönelik öz yeterlilik algılarını bir miktar arttırsa da bunun anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlara bağlı olarak, GME çalışmalarının ilkökulun farklı yaş gruplarına ve farklı öğretim alanlarına etkisini inceleyen ve duyuşsal alanda anlamlı bir

* **Alıntılama:** Sancu, A. ve Şahinkaya, N. (2023). Gerçekçi Matematik Eğitimi'nin ilkökulda problem çözme kurma başarısına ve öz yeterliliğe etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 1587-1621.

** Bu makale Dr. Öğretim Üyesi Nihan ŞAHİNKAYA danışmanlığında Ali SANCU tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinin verilerinden faydalanılarak oluşturulmuştur.

etkinin görülebilmesi için uygulama süresi iki haftadan daha uzun süren çalışmalar yapılması önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: Gerçekçi Matematik Eğitimi, Problem Çözme ve Kurma, Öz Yeterlilik

ABSTRACT

This study aimed to examine the effects of the teaching which is developed on the basis of Realistic Mathematics Education (RME) supported by activities in the teaching of "addition and subtraction problems in natural numbers" on second-grade students in primary school in terms of the performance of problem-solving and posing, the permanence of learning and perceptions of self-efficacy. In the study group of the research conducted with second grade students of a private primary school in Istanbul, there were 21 students in the experimental group (9 girls, 12 boys) and 20 students in the control group (12 girls, 8 boys) with a total of 41 students. The data obtained from the "Problem Solving and Posing Questions" and the "Mathematics Self-Efficacy Perception Scale" used as data collection tools were analyzed. As a result of the analyzes performed; the activities supported by the Realistic Mathematics Education for second grade students in primary school are significantly more successful in the teaching of "addition and subtraction problems in natural numbers" It has been concluded that although it increases students' self-efficacy perceptions somewhat, it is not at a significant level. As a result, it has been suggested that the effect of RME studies on different age groups and different subjects of primary school should be examined with qualitative research and RME should be explained in-service trainings.

Keywords: Realistic Mathematics Education (RME), Problem-Solving and Posing, Self-Efficacy

GİRİŞ

Matematiğin insanların dış dünyayı algılamasını sağlayarak onlara büyük kolaylıklar getireceği düşünüldüğünde bu dersin öğretimi de eğitimin en önemli parçalarından birisi olduğu görülecektir (Ünlü, 2020). Öğrenme genel anlamıyla bilginin zihinde yeni bir şemayla eşleşmesi ya da yeni bir şema oluşturması olarak adlandırılmakta ve yaşantıyla ilgili olan öğrenmelerin de daha anlamlı ve uzun süreli olduğu bilinmektedir (Arık Karamık, 2020). Matematiği öğrenmek de belli bir kural ve formülleri ezberleyip yeri geldiğinde kullanılan bir araç olmaktan çıkıp bireyin düşünme becerisiyle kendisinin kavradığı ve içselleştirdiği bir düşünme şekli olmalıdır (Olkun ve Toluk Uçar, 2012). Matematiğin ortaya çıkmasında farklı görüşler olduğu gibi öğrenme ve öğretmede de farklı yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımlardan en çok "bilişsel yaklaşımlar" dan etkilenmiş ve bunlardan Gestalt Yaklaşımı, Buluş Yoluyla Öğrenme, Ausubel ve Anlamlı

Öğrenme, Yapılandırmacı Yaklaşım, Probleme Dayalı Matematik Öğretimi, Proje Tabanlı Matematik Öğretimi, Teknoloji Destekli Matematik Öğretimi, Ters-Yüz Öğrenme, İşbirliğine Dayalı Öğrenme gibi kuramlar matematik öğretimine yön vermiştir. Teknolojinin ilerlemesiyle de birçok web 2.0 aracı ile öğretim sürecine dâhil olmuştur. Son yıllarda okullarda öğretilen matematiğin gerçek hayat problemleriyle bağlantısız olması ve öğrencilerin matematiğe karşı olumsuz tutum geliştirmeleri alanyazında yapılan çalışmaların artmasını zorunlu kılmıştır (Altun, 2006). Bu sorunlara çözüm arayışıyla ortaya konan yaklaşımlardan olan *Gerçekçi Matematik Eğitimi (Realistic Mathematics Education) (GME)* ile ilgili birçok ülkede çalışmalar yapılmaktadır (Zulkardi, 2002).

Gerçekçi Matematik Eğitimi (GME)

GME, Hans Freudenthal tarafından temel fikirlerinin oluşturulduğu matematikle ilgili bir öğretim kuramıdır (Altun, 2006). Wijdeveld ve arkadaşı Goffree tarafından 1968 yılında başlanan ve sonrasında Freudenthal'ın da katılımıyla genişleyen "Wiskobas Projesi" bu yaklaşımın çıkış kaynağıdır. Wiskobas "*ilkokulda matematik*" kavramının Felemenkçedeki karşılığının kısaltmasıdır. 1971 yılında The Instituut Ontwikkeling Wiskundeonderwijs (Matematik Eğitimi Geliştirme Enstitüsü) ile yürütülen bu projede uzman matematikçiler yer almıştır (Korkmaz, 2017). Freudenthal, geleneksel matematik öğretimine karşı çıkmış ve öğrenciye hazır bir formül ve bilgiler verilmesi yerine etkinlik ve uygulama ile başlanmasını, öğrencinin kendi anlamlandırma aşamalarını inşa ederek, formal bilgiye ulaşmasının daha anlamlı ve öğretici olduğunu vurgulayarak GME'nin çıkış sürecini başlatmıştır (Gravemeijer & Doorman, 1999). GME'ye göre öğrenciler verilen problemlere kendi etkili yollarını geliştirdikleri zaman matematiği öğrenirler (Toluk ve Olkun, 2004). Öğrenciye verilen problem masalda geçen olaylar bile olsa eğer zihninde gerçek gibi hayal edilebiliyorsa gerçekçi problem olarak değerlendirilebilir (Van den Heuvel-Panhuizen, 2000). Freudenthal sadece günlük gerçek durumların matematik öğrenimine katılmasını istemiyor, aynı zamanda zengin gerçeklik bağlamının da matematik öğrenimine katılması gerektiği fikrini savunmuştur (Treffers, 1993). Bu kuram dünyada İspanya, İngiltere, Japonya, Almanya, Amerika Birleşik Devletleri, Malezya ve

Danimarka tarafından benimsenmiştir (Zulkardi, 2002). GME uygulamalarının temelini matematikleştirme oluşturur. Matematikleştirmenin ise yatay ve dikey matematikleştirme olmak üzere iki alt boyutu vardır (Treffers, 1993).

Yatay ve Dikey Matematikleştirme

Freudenthal, Bloom taksonomisinde yer alan basamaklardan “uygulama” seviyesinden başlayarak matematiksel formüle ulaşma olarak ilerleyen bu sürece *matematikleştirme* (mathematization) demiştir. (Altun ve Yılmaz, 2008). Öğrencinin etkinlik yaparak buluş yoluyla edindiği matematiksel düşünme ile daha üst düzey bir matematik seviyesine çıkması beklenir (Gravemeijer, 1999). Öğretmen tarafından öğrencilerin uygulama yapabilecekleri gerçekçi hayat problemlerinin ya da onların gerçekmiş gibi hayal edebilecekleri problem durumlarının öğrenme ortamına getirilmesi ve sonrasında öğrencinin matematiksel formülü yeniden keşfetmesi ile “*matematikleştirme*” süreci tamamlanmış olur (Tarım ve Kütük, 2021). Yeniden keşfetme aşamasında öğrencilere herhangi bir formül ya da model verilmez. Öğrencilerden matematiksel formüllerin ilk ortaya çıktıkları keşif yolunu öğretmen rehberliğinde grup etkileşimi içinde bularak kavramsal gelişimlerini kendi modelleriyle oluşturmaları beklenir (De Lange, 1996). Aynı zamanda De Lange (1987), matematik okuryazarlığını “matematikleştirme” döngüsü olarak uyarlamış ve bu döngü “*Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA, Program for International Student Assessment)*” nda 2003 yılında kabul edilmiştir (Akt: Kabael, 2019). Şekil 1’de bu döngü gösterilmektedir.



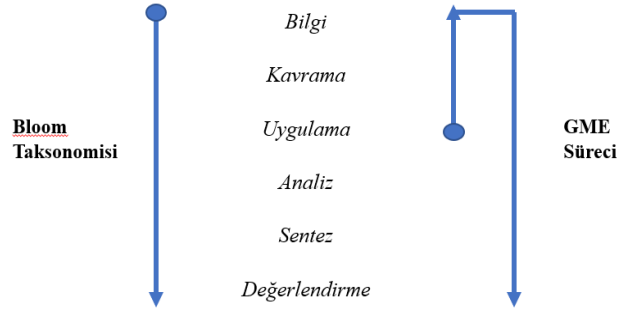
Şekil 1. Matematikleştirme Döngüsü (De Lange, 1996).

Şekil 1’de gerçek bir hayat probleminin çözüm yolu gösterilmektedir. GME süreci burada olduğu gibi bir problem çözme sürecidir.

Yatay matematikleştirme ilk kez Treffers (1987) tarafından ortaya konmuştur. Matematikleştirmenin sadece gerçek dünyadaki bir durumun matematik dünyasına doğru gelen yönünü ifade etmektedir (Kabael, 2019). PISA matematik okuryazarlığında “*formüle etme*”nin karşılığı olarak karşımıza çıkan yatay matematikleştirmede esas olan öğrencinin kendi stratejisini kullanarak verileri düzenlemesi ve matematiksel olarak ifade etmesidir. Freudenthal yatay matematikleştirmeyi, gerçek hayattan sembollere gitmek olarak ifade etmiştir (Van den Heuvel-Panhuizen, 2000). Yatay matematikleştirme öğrencilerin gerçek hayat problemlerini matematik araçlarını da kullanarak farklı yollarla çözme, görselleştirip aralarındaki ilişkiyi keşfetme, gerçek hayat problemini matematik problemine çevirme sürecidir (Treffers 1991; akt: Yazgan, 2007).

Dikey matematikleştirme ise semboller içinde hareket etmek ve farklı örnekleri özümsemek olarak değerlendirilebilir. *Dikey matematikleştirmede* matematik kendi içinden tekrar gözden geçirilir ve ilk soruda ulaşılan yargı başka problemlere de uygulanır ve çözüm benimsenmiş olur (Tarım ve Kütküt, 2021). Bu aşamada ulaşılan matematiksel dil ve modellerle matematik problemlerine çözümler geliştirilir (Olkun ve Toluk Uçar, 2012).

GME ile öğrenme sürecinde Bloom Taksonomisindeki sıraya uyulmaz. Öğrenme süreci uygulama ile başlar, kavrama ve bilgi basamakları ile devam eder. Bu süreçte *yatay matematikleştirme* gerçekleşir. Sonrasında taksonomideki sıra takip edilerek *dikey matematikleştirme* gerçekleşir (Özdemir, 2020). Şekil 2’de bu ilerleyiş gösterilmektedir.



Şekil 2. Gerçekçi Matematik Eğitimi Süreci

Şekil 2’de görüldüğü üzere GME ders etkinliklerinde uygulama ile başlayan *matematikleştirme* süreci sırasıyla kavrama ve bilgi aşamasına ulaşmaktadır. Daha ileri matematiksel düzeye ulaşmak için *uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamakları* takip edilir (Altun, 2006).

GME etkinlikleri gerçek olarak hayal edilebilecek bir problemle başlar. Öğrenciler de bireysel ve ekip çalışmasıyla bu problemi çözmeye çalışırlar. GME’nin başlangıç noktasında yer alan bir problemi çözmeye ise; yirmi birinci yüzyıl becerilerinden biri ve önemi de günden güne artarak devam eden, matematik müfredatının merkezinde yer almasından dolayı eğitimcilerin de yoğunlaştığı alanların başında gelmektedir (Soylu ve Soylu, 2006).

Problem Çözme ve Kurma

Problem denince akıllara matematik dersinde dört işleme dayalı matematik problemleri gelmekle birlikte problemin buradaki anlamdan çok daha geniş bir anlamı vardır. Bireyin zihninde oluşan bir sıkıntıyı, çözümünü hemen kestiremediği bir sorunu ifade etmektedir (Altun, 2002). Dolayısıyla GME ile “problem çözme ve kurma” becerisinin ortak yönleri olduğu söylenebilir. Problem çözme ve kurma becerisi gelişen öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerinin de gelişmesi beklenmektedir (Manurung, Siagian & Minarni, 2020). OECD raporuna göre PISA 2012 sonuçlarında öz yeterliği yüksek olan öğrencilere

ait matematik okuryazarlık performanslarının öz yeterliliği düşük olan öğrencilere göre yüksek bulunmuştur (Kabael, 2019). Gerçekçi matematik eğitiminin, öğrencilerin gerçek hayat problemi ile karşılaşp matematik formülüne kendilerinin ulaşmasını sağlayarak daha anlamlı ve kalıcı bir öğrenme sağlamanın öğrencilerin akademik başarılarını arttıracığı ve buna bağlı olarak da matematiğe yönelik öz yeterlilik algılarında da olumlu yönde bir değişime neden olabileceğini düşündürmektedir (Demir, 2017).

Öz Yeterlilik

“Öz yeterlilik” (self-efficacy) kavramı, bireylerin herhangi bir konuda başarılı olabilmelerine olan kendi inançları olarak ifade edilebilir (Dede, 2008). Bandura’ya (1999) göre bireylerin ortaya koydukları performanslar gerçek kapasitelerinden çok başarabilmeye karşı inançlarından etkilenmektedir. Öz yeterlilik algısı yüksek olan bireylerin karşılaştıkları zorluklarla mücadele etme istekleri daha fazla olduğundan zor bir problemi veya bir sıkıntıyı çözebilme çabalarının yüksek olması da beklenen bir durum olacaktır (Özgen ve Bindak, 2008). Mesleklerinin ilk yıllarında olan öğretmenlerle yapılan çalışmada da GME yaklaşımının öğretmenlerin öz yeterlilik algılarını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur (Henry- Burrell, 2020).

Gerçekçi Matematik Eğitimi ile ilgili araştırmalar incelendiğinde ortaokul kademesinde yedinci sınıflarda ağırlık kazandığı, ilkokullarda yapılan çalışmaların ise dördüncü sınıflarda yoğunlaştığı görülmüş ancak ilkokul ikinci sınıflarda çalışmaya ulaşamamıştır. (Doğan ve Kurt, 2019). Ulandari, Amry & Saragih (2019) tarafından GME yaklaşımının yedinci sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisini anlamlı düzeyde arttırdığı görülmüştür. Korkmaz (2017) tarafından ortaokul yedinci sınıf öğrencilerine “Dönüşüm Geometrisi” konusunun öğretiminde; Erdoğan (2018) tarafından ortaokul altıncı sınıf öğrencilerine “Sayılar ve İşlemler, Cebir” konusunun öğretiminde; Karataş (2019) tarafından ortaokul beşinci sınıf öğrencilerine “Ondalık Gösterimler” konusunun öğretiminde; Topçu (2021) tarafında lise dokuzuncu sınıf öğrencilerine “Denklemler ve Eşitsizlikler” konusunun öğretiminde; Işık (2019) tarafından lise on birinci sınıf öğrencilerine “Diziler” konusunun öğretiminde ve Uskun, Çil ve Kuzu (2021)

tarafından ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine “Dört İşlem Problemleri” konusunun öğretiminde GME'nin mevcut öğretim programına göre son test puanlarında anlamlı düzeyde daha başarılı olduğu görülmüştür. Buna karşın Can (2012) tarafından GME ve yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin son test başarı puanlarına etkisinin incelendiği çalışmada ise buradaki bulguya ters olarak grupların puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Akkaya (2019) tarafından lise dokuzuncu sınıf öğrencilerine “Dik Üçgen ve Trigonometri” konusunun öğretiminde ve Çilingir (2015) tarafından ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine “Geometrik Şekiller” konusunun öğretiminde ise GME yaklaşımının mevcut öğretim programına göre öğrenmenin kalıcılığında anlamlı düzeyde etkisinin olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

GME'nin okul öncesi ve ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin karma seviyede oluşturduğu bir sınıftaki etkilerini görmek için örnek bir sınıf hazırlanmış ve bir köşesine de restoran kurulmuştur. Bu derste GME ders tasarımında öğretmen rehberliğinde öğrencilerin farklı seviyelerdeki arkadaşlarıyla etkileşimi ve toplama ve çıkarma işlemi kullanarak nasıl problem çözdükleri incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin matematiği günlük hayatla ilişkilendirdikleri ve daha fazla ilgi duydukları gözlenmiştir (Van den Heuvel-Panhuizen, 1998). GME yaklaşımı Birleşik Krallık'ta da sınıflarda uygulanmış ve öğrencilerin sadece problem çözme becerilerinin artmadığı aynı zamanda kullandıkları stratejileri açıklayabilme yeteneklerinin de arttığı görülmüştür (Dickinson & Hough, 2012). Öğrencilerin tutum düzeylerine etkilerinin incelendiği çalışmaların ağırlıkta olduğu ve öz yeterlilik düzeylerine etkisinin incelendiği çalışmaların yeterince olmadığı görülmektedir (Tabak, 2019). Çilingir ve Artut (2016) tarafından 4.sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmanın bulgularına göre GME etkinliklerinin öğrencilerin görsel matematik okuryazarlığı öz yeterlilik algıları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu bulunmuştur. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi'ndeki tezler ve incelendiğinde ilkokul ikinci sınıf seviyesinde henüz bir çalışmanın yer almadığı, ilkokul düzeyindeki çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir (Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi, 2022). 2018 yılında değişen Liselere Giriş Sınavı kapsamındaki matematik soruları incelendiğinde matematik okuryazarlığı ve matematiğin gerçek hayat durumlarına uyarlanmasının

öğrencilerden beklenen yeterliliklerden olduğu görülmektedir. Bu durumun da GME çalışmalarının önemini artıracaklarını düşündürmektedir (Aydurmuş, Kurtuluş Kayan ve Arslan, 2022).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

GME'nin ikinci sınıf öğrencilerinin problem çözme ve kurma başarılarına ve matematiğe yönelik öz yeterlilik algılarına etkisini inceleyen bu araştırmanın hem incelenecek düzey bakımından hem de matematiğe yönelik öz yeterlilik algısına etkiyi ortaya koyması açısından alana katkı sağlaması beklenmektedir. Bu çalışmada, doğal sayılarda toplama ve çıkarma işlemi problemlerinin öğretiminde GME'ye dayalı olarak geliştirilen etkinliklerle desteklenmiş öğretimin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin toplama ve çıkarma problemlerini çözme ve kurma başarılarına, öğrenmenin kalıcılığına ve öğrencilerin öz yeterlilik algılarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla bazı alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Deney grubunda yer alan öğrencilerin PÇKS ön test ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
2. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin PÇKS ön test ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
3. Deney ve Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin PÇKS son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
4. Deney grubunda yer alan öğrencilerin MYÖYAÖ ön test ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
5. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin MYÖYAÖ ön test ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
6. Deney ve Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin MYÖYAÖ son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
7. Deney grubunda yer alan öğrencilerin PÇKS son test ile kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

8. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin PÇKS son test ile kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
9. Deney ve Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin PÇKS kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

GME etkinlikleriyle desteklenmiş öğretimin ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin doğal sayılarda toplama ve çıkarma işlemi problemlerini çözme ve kurma başarılarına, öğrenmenin kalıcılığına ve öğrencilerin öz yeterlilik algılarına etkisinin araştırıldığı bu çalışmanın tasarımını ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen oluşturmuştur. Yarı deneysel araştırmalar, yansız atamanın gerçekleşmediği okul ortamlarında yapılan deneysel araştırmalardır (Can, 2018). Araştırma modelinin deneysel deseni Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma Modelinin Deneysel Deseni

Gruplar	Ön Test	Uygulama	Son Test	Kalıcılık Testi
Deney Grubu	Problem Çözme ve Kurma Soruları (Ön Test)	Gerçekçi Matematik Eğitimi Destekli Etkinlikler	Problem Çözme ve Kurma Soruları (Son Test)	Problem Çözme ve Kurma Soruları (Kalıcılık Testi)
	Matematiğe Yönelik Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği (Ön Test)		Matematiğe Yönelik Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği (Son Test)	
Kontrol Grubu	Problem Çözme ve Kurma Soruları (Ön Test)	Mevcut Öğretim Programı	Problem Çözme ve Kurma Soruları (Son Test)	Problem Çözme ve Kurma Soruları (Kalıcılık Testi)

Matematiğe Yönelik Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği (Ön Test)	Matematiğe Yönelik Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği (Son Test)
---	---

Tablo 1’de deneysel desenin planı ana hatlarıyla yer almaktadır. Araştırmanın öncesinde iki grupta da PÇKS ve MYÖYAÖ ön test olarak uygulanmıştır. İki hafta (10 ders saati) süren “problem çözme ve kurma” öğretimi sırasında deney grubu öğrencilerine araştırmacı tarafından Gerçekçi Matematik Eğitimi (GME) ilkelerine göre uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan ders planlarıyla kazanımlar işlenmiştir. GME ders planları yapılırken dikkat edilecek hususlar; hedefler, malzemeler, etkinlikler ve değerlendirmedir (Demirdöğen ve Kaçar, 2010). Bu ilkelere göre Bloom Taksonomisindeki uygulama basamağı ile başlayıp kavrama ve bilgi aşamalarından sonra kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme aşamalarının sırasıyla uygulandığı metot kullanılmıştır. Kontrol sınıfı öğrencilerine ise sınıf öğretmenleri tarafından Matematik Dersi Öğretim Programı (MEB, 2022) temel alınarak düz anlatım tekniği, somutlaştırma ve canlandırma kullanılarak öğretim yapılmıştır.

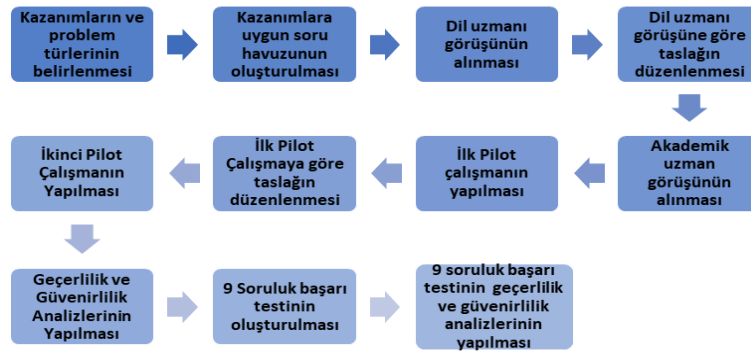
Evren ve Örneklem

Araştırmada 2021-2022 Eğitim ve Öğretim Yılı’nın birinci döneminde İstanbul’daki özel bir okulun ikinci sınıf öğrencilerinden alınan veriler kullanılmıştır. Seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden “uygun örnekleme yöntemi” uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2018). Araştırmacının görev yaptığı ve uygulamaların kolaylıkla yürütülebileceği bir okul olmasından dolayı bu okul seçilmiştir. Okuldaki ikinci sınıf şubelerinden Sınıf A, araştırmacının sınıf öğretmeni olduğu şube olduğu için deney grubu olarak seçilmiştir. Okuldaki diğer ikinci sınıf öğretmenlerinden gönüllü olması, öğrenci sayısının deney grubuna yakın olması ve akademik başarı düzeylerinin yakın olmasından dolayı Sınıf B kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu; 21’i deney grubunda (9 kız, 12 erkek) 20’si kontrol grubunda (12 kız, 8 erkek) ve toplamda da 41 ilkokul ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Deney grubunda araştırmacı tarafından hazırlanan

GME'ye dayalı etkinliklerle desteklenmiş öğretim yapılmıştır. Kontrol grubunda ise MEB ders kitaplarındaki etkinlikler yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada GME ile desteklenmiş öğretimin problem çözme ve kurma başarısına etkisini belirlemek için Problem Çözme ve Kurma Soruları kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından ilkokul ikinci sınıf düzeyinde doğal sayılarda toplama ve çıkarma problemlerinin kazanımlarıyla ilgili hazırlanan 9 soruluk PÇKS ön test, son test ve kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. "Problem Çözme ve Kurma Soruları" testinin oluşturulma süreci, Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Problem Çözme ve Kurma Sorularının Geliştirilme Süreci (Güler (2019)'dan uyarlanmıştır)

Şekil 3'te görüldüğü gibi Problem Çözme ve Kurma Soruları geliştirilirken ilk olarak ilkokul matematik dersi öğretim programının ikinci sınıf doğal sayılarda toplama ve çıkarma işlemi problemleriyle ilgili kazanımlar ve alt kazanımlar belirlenmiştir. Soruların hazırlanmasında MEB ders kitapları ve "Matematik Dersi Öğretim Programı" temel alınmıştır. "Doğal sayılarla toplama işlemini gerektiren problemleri çözer." ve "Doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemini gerektiren problemleri çözer." kazanımlarına uygun sorular yazılmıştır (MEB, 2022). Başarı testi havuzunda olması planlanan problem kurma soruları da göz önünde bulundurularak 18 soruluk havuz hazırlanmıştır. Madde havuzundaki sorular için pilot çalışması yapılmış ve madde analizine göre 9 soru

“Problem Çözme ve Kurma Soruları” başarı testi olarak belirlenmiştir. Problemler yazılırken ders kitaplarında kullanılan problem türleri kontrol edilmiş ve sonuç bilinmeyen, başlangıç bilinmeyen ve değişim bilinmeyen türlerinde sorular yazılmıştır. “Problem kurmaya yönelik çalışmalara yer verilir.” alt boyutu dikkate alınarak yarı yapılandırılmış problem kurma sorularına yer verilmiştir.

Örnek problem kurma sorusu:

“Aşağıda yer alan bilgileri kullanarak çıkarma işlemi gerektiren bir problem kurup çözünüz.

84 sayfalık bir kitap, 32 sayfa

Problem: Çözüm:”

Sorulara ilişkin madde analizleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. PÇKS Madde Analizi

Maddeler	Madde Güçlük İndeksi (p_j)	Madde Ayırt Edicilik İndeksi (r_j)	Nokta Çift Serili Korelasyon
1	0.44	0.86	0.57
2	0.83	0.43	0.61
3	0.22	0.60	0.54
4	0.61	0.37	0.49
5	0.50	1.00	0.86
6	0.56	.66	0.65
7	0.39	.46	0.46
8	0.56	.37	0.28
9	0.50	.86	0.58

Tablo 2 incelendiğinde, maddelere ait güçlük indeks değerlerinin 0.22 ile 0.83 değerleri arasında değişkenlik gösterdiği ve ortalama zorluk indeks değerinin 0.51 olduğu

görülmektedir. Madde Güçlük İndeksi en düşük "0", en yüksek "1" değerini alır. Madde Zorluk İndeksi değerinin 0'a yaklaşması o maddenin daha az öğrenci tarafından doğru cevaplandığını ve zor olduğunu, 1'e yaklaşması ise o sorunun daha fazla öğrenci tarafından doğru cevaplandığını ve kolay olduğunu göstermektedir. 0.40-0.60 arasındaki maddelerin orta zorlukta ve ideal soru olarak kabul edilmektedir. Testteki maddelerin 2 tanesinin zor madde aralığında olduğu (0.16-0.39), 5 maddenin orta zorluk aralığında olduğu (0.40-0.60), 2 sorunun ise kolay madde aralığında olduğu (0.61-0.84) görülmektedir. 9 soruluk testin güvenilirliği için Kuder Richardson KR-20 değeri 0.724 olarak bulunmuştur. Bu değer güvenilirlik için sınır bir değer olarak kabul edilse de 9 soru gibi az madde için yüksek bir güvenilirlik olduğu söylenebilir (Başol, 2018).

Matematiğe Yönelik Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği (MYÖYAÖ)

Ünay (2012) tarafından hazırlanan ve geçerlilik ve güvenilirlik testleri yapılmış ve 3.ve 4.sınıf öğrencilerine uygulanan "*Matematik başarısı algısı, Matematik yeterliliği algısı ve Kendine güven*" alt boyutlarından oluşan "Matematiğe Yönelik Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği" kullanılmıştır. 3'lü likert tipi (evet, bazen, hayır) 19 maddeden oluşan ölçekte 10 tane olumlu 9 tane ise olumsuz madde yer almaktadır.

Örnek madde:

Kendimi, matematik konularını arkadaşlarıma anlatacak kadar yeterli buluyorum.

A. Evet B. Bazen C. Hayır Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.89 olarak bulunmuştur. Araştırmacıdan, ölçek kullanım izni (Ek-4) alınmıştır. Bu araştırmada da ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ön test için 0.88, son test için 0.90, kalıcılık için ise 0.87 olarak bulunmuştur. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının 1'e yakın olması güvenilirliğin de yüksek olduğunu gösterir. 0.60-0.90 arası değerler için "oldukça güvenilir" yorumu yapılabilir (Can, 2020). Araştırmada kullanılan ölçeğin güvenilirlik katsayılarının da oldukça güvenilir sonuçlar verdiği söylenebilir. Bu çalışmada alt boyutlar açısından bir değerlendirme yapılmamıştır. Öğrencilerin öz yeterliliği hakkında genel bir fikir edinmek ve yapılan işlemde önce ve sonra öğrencilerin öz yeterlilik

düzeylerini karşılaştırmak amacıyla bu ölçme aracı kullanıldığından yeniden geçerlilik çalışması yapılmamıştır.

Veri Toplama Süreci

GME Destekli Etkinlikler

Yapılan etkinliklerle öğrencilerin “orta” ve “üst” düzey hedeflere ulaşması amaçlanmakta ve öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri malzemeler seçilmelidir. Yapılan etkinliklerde öğrencilerin bireysel çalışması, grup çalışması ve sınıftaki sunumları önemli bir yer tutmakta ve öğretmen de rehber konumunda bulunmaktadır. Değerlendirmenin öğrencilerin öğrendiklerini ölçmeye ve öğretme amacıyla olması gerekir (De Lange, 1995). Buna göre çalışmada da bu ilkeler göz önünde bulundurularak ve uzman görüşü alınarak GME destekli 6 ayrı ders planı hazırlanmış ve bu ders planları planlandığı şekilde 10 ders saatinde uygulanmıştır. GME ders planları uygulanırken senaryo gereği yemekhane, okul koridoru ve spor salonu kullanılmıştır. Öğrenciler önceden belirlenen gruplarda kendi modellerini oluşturmuşlar ve çözüm yollarını sınıfta sunmuşlardır. Burada GME ilkelerine göre düzenlenen örnek ders etkinlikleri verilmiştir.

“Okulumuzun Aşçısına Yardım” etkinliğinde öğrenciler okul koridorunda grup çalışmasıyla iş birliği becerisi kazanmışlardır. Bu etkinlikte GME'nin temel ilkelerine göre bir gerçek problem (sıkıntı) durumu ortaya konmuştur. Yemekhanesi olan bir okulda çocukların sıklıkla karşılaştıkları bir durum verilmiştir. Ders ortamı okul yemekhanesidir. Çocuklara 90 tane kurabiye gösterilir. Sınıfların yemek yedikleri masalar da mevcut sayılara göre düzenlenmiştir. Gerçek bir problem durumunu “uygulama” basamağıyla çözmeye çalışan öğrenciler sırasıyla “kavrama, bilgi” basamağından geçerek “yatay matematikleştirme” aşamasını tamamlamış olurlar. “Mektup Tasarlama” etkinliğinde ise öğrencilerden yaratıcılıklarını göstermeleri beklenmiştir. Bu etkinlikte öğrenciler hem tasarım yapmışlar hem de arkadaşlarının çözüm önerilerini tartışmışlardır. “Mendil Kapmaca” oyununda ise uygulama ve analiz basamakları birlikte kazandırılırken takım çalışması becerisi de geliştirilmiştir.

Kontrol grubu ise bu süreçteki tüm derslerini sınıfta yapmıştır. Her iki gruba da ders anlatımı bittikten sonra PÇKS ve MYÖYAÖ son test olarak uygulanmıştır. Öğrenmenin kalıcılığını öğrenmek için altı hafta sonra PÇKS ve MYÖYAÖ kalıcılık testi olarak kullanılmıştır. Araştırmadaki verilerin toplanma süreci Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Veri Toplama Süreci

Gruplar	İşlem	Toplama Problemleri	İşlemi	Çıkarma Problemleri	İşlemi	İşlem	İşlem
Deney Grubu	Ön Test	(5 Ders Saati) (GME Destekli)		(5 Ders Saati) (GME Destekli)		Son Test	Kalıcılık
Kontrol Grubu	Ön Test	(5 Ders Saati) (Mevcut Program)		(5 Ders Saati) (Mevcut Program)		Son Test	Kalıcılık

Tablo 3 incelendiğinde gruplara uygulanan; ön testlerin uygulamadan önce, son testlerin ise 10 ders saati uygulama bittikten sonra yapıldığı görülecektir. Kalıcılık testi ise uygulama bittikten altı hafta sonra gruplara uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadaki veriler İstanbul'daki bir özel okulda eğitim gören ikinci sınıf öğrencilerinden PÇKS ve MYÖYAÖ kullanılarak alınmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen PÇKS dört dereceli puanlama anahtarı ile, Ünay (2012) tarafından hazırlanan MYÖYAÖ ise üç dereceli ölçek ile puanlama yapılmış ve alınan veriler "SPSS 22 paket programı" kullanılarak analiz edilmiştir. TAP analiz programında madde analizleri, madde ayırt ediciliği, madde zorluğu ve testin güvenilirlik katsayıları incelenmiştir. SPSS paket programında hem PÇKS hem de MYÖYAÖ verilerinin betimsel istatistikleri ve normallik analizleri incelenmiştir. Verilerin betimsel istatistikleri ile normallik dağılımının incelenmesinden sonra alt problemlerin analizinde; İlişkisiz Örneklem t Testi, İlişkili Örneklem t Testi, Mann-Whitney U Testi, Friedman Testi ve Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi uygulanmıştır.

BULGULAR

Deney ve kontrol grubu olarak belirlenen grupların problem çözme ve kurma başarılarının denklik durumlarını öğrenmek için araştırmacı tarafından hazırlanmış olan 9 soruluk PÇKS iki gruba da uygulanmıştır. Test sonunda alınan veriler “SPSS 22 İstatistik Programı” kullanılarak analiz edilmiştir. İlişkisiz Örneklem t Testi sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Seçilen Şubelerin PÇKS Ön Test Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	P
Sınıf A	21	23.10	8.98	39	.06	0.95
Sınıf B	20	23.25	7.37			

Tablo 4 incelendiğinde araştırma öncesinde 1.grubun öğrencilerinin başarı testi puan ortalaması ile ($\bar{X}=23.10$; $s=8.98$) 2.grubun öğrencilerinin başarı testi puan ortalaması ($\bar{X}=23.25$; $s=7.37$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($p>0.05$) görülmemiştir. Bu iki şubenin ön test bakımından denk olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bir başka alt boyutu olan GME etkinliklerinin öğrencilerin matematiğe yönelik öz yeterlilik algılarına etkisinin incelenebilmesi için de Sınıf A ve Sınıf B gruplarının araştırma öncesindeki öz yeterlilik algıları karşılaştırılmıştır. Birbirinden bağımsız iki grubun verilerini karşılaştırmak için İlişkisiz Örneklem t testinin koşulları test edilmiştir. Öncelikle verilerin dağılımının normalliği sınanmıştır. SPSS programında yapılan normallik analizinde hem Sınıf A hem de Sınıf B şubelerinin verilerinin normal dağılmadığı görülmüştür ($p<0.05$). Verilerin dağılımındaki anormalliklerden dolayı *Mann-Whitney U* testi ile grupların verileri karşılaştırılmıştır. Tablo 5’te bu karşılaştırma sonuçları sunulmuştur.

Tablo 5. Seçilen Şubelerin Araştırma Öncesi MYÖYAÖ Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Sınıf A	21	19.26	404.50	173.50	0.48
Sınıf B	20	21.87	415.50		

Tablo 5'e göre 21 öğrenciden oluşan Sınıf A ile 19 öğrenciden oluşan Sınıf B şubelerinin MYÖYAÖ puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık durumu bulmak için yapılan *Mann-Whitney U* testi sonuçlarına göre; Sınıf A grubunun öz yeterlilik algısı ile Sınıf B grubunun öz yeterlilik algısı arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır ($U=173.50$; $p>0.05$). Bu sonuç iki grubun araştırma öncesindeki öz yeterlilik algıları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmediğini ortaya koymaktadır.

1.Alt Probleme Yönelik Bulgular:

1.alt probleme yönelik verilerin analizinde, İlişkili Örneklem t Testi kullanılmıştır. İlişkili Örneklem t Testinin ön koşulu verilerin farklarının oluşturduğu farklar puan dizisinin normal dağılım özelliklerini taşımasıdır. Fark puanlarının analizinde verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür ($p>0.05$). Normal dağılım koşulundan sonra yapılan İlişkili Örneklem t Testi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin PÇKS Ön test Son Test Puan Ortalaması Farkı

Deney Grubu	N	\bar{X}	S	Sd	t	p	d
Ön Test	21	23.10	8.98	20	-5.74	0	1.25
Son Test	21	33.43	2.95				

Tablo 6 incelendiğinde Gerçekçi Matematik Eğitimi etkinliklerinin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin başarı testi ön test puan ortalaması ($\bar{X}=23.10$; $S=8.98$) ile son test puan ortalaması ($\bar{X}=33.43$; $S=2.95$) arasında son test lehine anlamlı bir farklılık ($p<0.01$)

olduğu görülmektedir. Bu farkın etki büyüklüğü çok büyük etki ($d=1.25$) olarak bulunmuştur (Green & Salkind, 2005). Bu sonuçlar GME etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme ve kurma başarısına çok büyük etki edebileceğini göstermektedir.

2.Alt Probleme Yönelik Bulgular:

Verilerin analizinde, İlişkili Örneklem t Testi kullanılmıştır. Sonuçların fark puan dizisinin normal dağılım gösterme şart aranmıştır. Shapiro-Wilk sonuçlarına göre verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür ($p>0.05$). Yapılan İlişkili Örneklem t Testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Kontrol Grubu Öğrencileri PÇKS Ön test-Son test Puan Ortalamaları Arasındaki Fark

Kontrol Grubu	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Ön Test	20	23.25	7.37	19	0.78	0.44
Son Test	20	24.60	8.64			

Tablo 7 incelendiğinde kontrol grubunda yer alan öğrencilerin başarı testi ön test puan ortalamaları ($\bar{X}=23.25$; $S=7.37$) ile son test puan ortalamaları ($\bar{X}=24.60$; $S=8.64$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($p>0.05$) görülmektedir. Bu sonuçlar, kontrol grubunda yapılan öğretimin öğrencilerin problem çözme ve kurma başarısına anlamlı bir katkı sağlamadığını gösterebilir.

3.Alt Probleme Yönelik Bulgular:

Verilerin analizinde, deney ve kontrol gruplarının eğitimin bitmesinin hemen ardından iki grubun son test ortalamalarını karşılaştırmak için yapılan normallik testi sonucu $p<0.05$ olduğundan non parametrik bir karşılaştırma testi olan Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin PÇKS Son test Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	21	28.05	589	62	0
Kontrol	20	13.60	272		

Tablo 8 incelendiğinde GME etkinliklerinin uygulandığı öğrencilerin PÇKS son test puanlarıyla ders kitabındaki etkinliklerin uygulandığı öğrencilerin PÇKS son test puanları Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırıldığında GME etkinliklerinin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür ($U=62$, $p<0.01$). Deney grubunun sıra ortalaması 28.05; kontrol grubunun sıra ortalaması 13.60 olarak bulunmuştur. Bu sonuçla birlikte GME etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme ve kurma başarılarını mevcut öğretim programına göre anlamlı olarak arttırdığı söylenebilir.

4.Alt Probleme Yönelik Bulgular:

Verilerin analizinde, İlişkili Örneklem t Testi kullanılmıştır. İlişkili Örneklem t Testinin ön koşulu olan verilerin fark puanlarının normal dağılım göstermesi koşulu sağlanmıştır ($p>0.05$). Yapılan İlişkili Örneklem t Testi sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Deney Grubu Öğrencilerinin MYÖYAÖ Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları Arasındaki Fark

Deney Grubu	N	\bar{X}	S	sd	T	p
Ön Test	21	48.29	8.49	20	0.15	0.87
Son Test	21	48.19	7.47			

Tablo 9 incelendiğinde Gerçekçi Matematik Eğitimi etkinliklerinin yapıldığı öğrencilerin öz yeterlilik ön test puan ortalamaları ($\bar{X}=48.29$; $S=8.49$) ile son test puan ortalamaları

($\bar{X}=48.19$; $S=7.47$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($p>0.05$) görülmektedir. Bu sonuçlar GME etkinlikleri sonucunda öğrencilerin öz yeterlilik algılarının anlamlı olarak değişmediğini göstermektedir.

5.Alt Probleme Yönelik Bulgular:

Verilerin analizinde, İlişkili Örneklem t Testi kullanılmıştır. Verilerin fark puan dizisinin normal dağılım göstermesi koşulu sağlanmıştır ($p>0.05$). Yapılan İlişkili Örneklem t Testi sonuçları Tablo 10 ile gösterilmiştir.

Tablo 10. Kontrol Grubu Öğrencilerinin MYÖYAÖ Ön test-Son test Puan Ortalamaları Arasındaki Fark

Kontrol Grubu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön Test	20	49.30	5.55	19	-0.91	0.37
Son Test	20	48.30	6.60			

Tablo 10 incelendiğinde ders kitabındaki etkinliklerinin yapıldığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerinin öz yeterlilik ön test puan ortalamaları ($\bar{X}=49.30$; $S=5.55$) ile son test puan ortalamaları ($\bar{X}=48.30$; $S=6.60$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($p >0.05$) saptanmıştır. Bu sonuçlar, 2 hafta süren öğretim sonunda öğrencilerin öz yeterlilik algılarının anlamlı olarak değişmediğini göstermektedir.

6.Alt Probleme Yönelik Bulgular:

Ders anlatımları bittikten sonraki okul gününde öğrencilere MYÖYAÖ son test olarak uygulanmıştır. Tablo 11'de grupların Mann-Whitney U Testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin MYÖYAÖ Son Test Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	21	21.95	461	190	0.60
Kontrol	20	20.00	400		

Tablo 11 incelendiğinde GME etkinliklerinin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin MYÖYAÖ son test puanlarıyla kontrol grubunda yer alan öğrencilerin MYÖYAÖ son test puanları Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırıldığında; deney grubunda yer alan öğrencilerin daha yüksek puan aldıkları ancak bu durumun anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir ($U=190$, $p>0.05$). Bu sonuçla GME etkinliklerinin öğrencilerin matematikte öz yeterlilik algılarını mevcut öğretim programına göre anlamlı olarak arttırmadığı söylenebilir.

7.Alt Probleme Yönelik Bulgular:

Verilerin analizinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Tablo 12'de deney grubunda yer alan öğrencilerin PÇKS son test ve kalıcılık testi puan farkları gösterilmiştir.

Tablo 12. Deney Grubu Öğrencileri PÇKS Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi (son test-kalıcılık)

Kalıcılık-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	7	8	56	1.34	0.17
Pozitif Sıralar	5	4.40	22		
Fark Olmayan	9				

Tablo 12 incelendiğinde kalıcılık ile son test puanları arasında ise anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($p>0.05$). Bu sonuçlardan deney grubunda yer alan öğrencilerin GME uygulamasından altı hafta sonra yapılan kalıcılık testinde anlamlı olarak değişmediği

görülmüştür. Buradan GME destekli problem çözme ve kurma etkinlikleri ile öğrenmenin kalıcı öğrenme sağladığı söylenebilir.

8.Alt Probleme Yönelik Bulgular:

Verilerin analizinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin PÇKS kalıcılık ve son test puan farkları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Kontrol Grubu Öğrencileri PÇKS Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi (son test-kalıcılık)

Kalıcılık-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	5	7.40	37	-2.13	0.03
Pozitif Sıralar	13	10.31	134		
Fark Olmayan	2				

Tablo 13 incelendiğinde kalıcılık testinden alınan puanlarla son testten alınan puanlar arasında kalıcılık lehine anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Buradan mevcut öğretim programı ile düz anlatım, somutlaştırma ve canlandırma tekniği kullanılarak yapılan derslerin kalıcılık testinde son test puanlarına göre anlamlı düzeyde başarılı olduğu söylenebilir.

9.Alt Probleme Yönelik Bulgular:

Deney ile kontrol grubu öğrencilerine iki farklı yaklaşımla anlatılan derslerden altı hafta sonra öğrenilen bilgilerin kalıcılığı test edilmiştir. Elde edilen veriler normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 14'te gösterilmektedir.

Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin PÇKS Kalıcılık Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	21	25.71	540	111	0
Kontrol	20	16.05	321		

Tablo 14 incelendiğinde uygulamanın bitmesinden altı hafta sonra yapılan kalıcılık testi sonuçlarında GME etkinliklerinin kullanıldığı deney grubunda yer alan öğrencilerin puanlarının mevcut öğretim programındaki etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puanlarından anlamlı olarak yüksek çıktığı görülmektedir ($U=111$, $p<0.05$). Deney grubunda yer alan öğrencilerin sıra ortalaması 25.71 kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sıra ortalaması ise 16.05'tir. Bu durum GME destekli öğretimin problem çözme ve kurma başarısının kalıcılığında mevcut öğretim programına göre anlamlı düzeyde daha başarılı olduğunu gösterebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada elde edilen bulgular literatürdeki benzer çalışmalarla birlikte değerlendirildiğinde ulaşılan sonuçlar bu bölümde verilmiştir.

Gme'nin Problem Çözme ve Kurma Başarısına Etkisi

Deney grubunda yer alan öğrencilerin PÇKS ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı düzeyde bir fark bulunurken, kontrol grubu öğrencilerinin PÇKS ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin PÇKS son test puanları karşılaştırıldığında; deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmacının aynı zamanda deney grubu öğretmeni olması da bu bulguyu etkileyen bir sınırlılık olarak söylenebilir. Bu sonuçlar literatürdeki sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Korkmaz (2017) tarafından yedinci sınıf öğrencilerine "Dönüşüm Geometrisi" konusunun öğretiminde, Erdoğan (2018) tarafından altıncı sınıf öğrencilerine "Sayılar, İşlemler ve Cebir" öğrenme alanının öğretiminde, Karataş (2019) tarafından beşinci sınıf öğrencilerine "Ondalık Gösterimler" konusunun

öğretiminde, Uskun, Çil ve Kuzu (2021) tarafından dördüncü sınıf öğrencilerine “Dört İşlem Problemleri” öğretiminde, Ulandari vd., (2019) tarafından yedinci sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri üzerinde, Topçu (2021) tarafından dokuzuncu sınıf öğrencilerine “Denklemler ve Eşitsizlikler” konusunun öğretiminde, Işık (2019) tarafından on birinci sınıf öğrencilerine “Diziler” konusunun öğretiminde, Akkaya (2019) tarafından dokuzuncu sınıf öğrencilerine “Dik Üçgen ve Trigonometri” konusunun öğretiminde GME etkinliklerinin akademik başarıyı anlamlı düzeyde artırdığı görülmektedir. GME'nin Birleşik Krallık'taki okullarda yapılan uygulamalarda öğrencilerin kullandıkları stratejileri açıklayabilme becerilerini de geliştirdiğinin bulunması GME'nin önemini ortaya koymaktadır (Dickinson & Hough, 2012). Bu bulgulara karşın; Can (2012) tarafından ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerine “Uzunlukları Ölçme” konusunun öğretiminde GME ders planları ve MEB öğretim programının öğrencilerin son test puanlarına etkisi karşılaştırıldığında iki grubun arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yine de Özdemir (2020) tarafından yapılan meta analiz çalışmasında ülkemizde yapılan çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde GME etkinliklerinin %92.9'unun son testlerde anlamlı derecede başarıyı artırdığı görülmüştür. Araştırmanın bu sonuçları literatürle birlikte değerlendirildiğinde GME ders planlarının ders başarısını anlamlı düzeyde artırabileceği söylenebilir. Anlamlı düzeydeki bu artışın öğrencilerin hem ilerleyen yıllardaki akademik başarıları hem de 21.yy. becerilerinden “problem çözme” ve “işbirlikli öğrenme” becerilerine sunacağı katkıdan dolayı önemli bir kazanım olacağı söylenebilir. Bu çalışmaların nicel desenlerle tasarlanıp akademik başarı ve tutum düzeylerine etkisini inceleyen alanlarda yoğunlaşmış olması nitel yöntemlerle bilişsel ve duyuşsal alanların farklı boyutlarında çalışma yapılması gerekliliğini de ortaya koymaktadır.

PÇKS başarı testinde; deney grubunda yer alan öğrencilerin son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin PÇKS kalıcılık testi puanları karşılaştırıldığında ise; deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre öğrenmenin kalıcılığında daha fazla puan aldıkları görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu

önceki araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Aydın (2014) tarafından ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerine “Kesirler” konusunun öğretiminde; Can (2012) tarafından ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerine “Sıvıları ve Uzunlukları Ölçme” konusunun öğretiminde; Altunay (2018) tarafından ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerine “Veri” öğrenme alanının öğretiminde GME yaklaşımı uygulanan öğrencilerin kalıcılık testindeki puanlarıyla son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test ve kalıcılık testi arasında kalıcılık testi lehine anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. Bu bulgu önceki çalışmaların bulgularıyla örtüşmemektedir. Topçu (2021) tarafından yedinci sınıf öğrencilerine “Oran-Orantı” konusunun öğretiminde; Özkan, Aksoy ve Çinar (2022) tarafından altıncı sınıf öğrencilerine “Cebir” öğrenme alanının öğretiminde; Akkaya (2019) tarafından dokuzuncu sınıf öğrencilerine “Dik Üçgen ve Trigonometri” öğretiminde mevcut öğretim programının kalıcılık testi başarısında anlamlı düzeyde artış görülmemiştir. Buradaki farkın ortaya çıkmasında çalışmaların farklı sınıf düzeylerinde yapılmış olması ve son test ile kalıcılık testi arasında işlenen “Doğal sayılarla toplama işlemi”, “Doğal sayılarla çıkarma işlemi” kazanımlarının ölçülmek istenen kazanımlarla benzer olması ve önceki kazanımları pekiştirmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu çalışma MEB kazanımları da dikkate alınarak 10 ders saati ile sınırlandırılmıştır. Uygulama sürecinin 10 ders saatinden fazla olacağı çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılabilir.

Gme'nin Öz Yeterlilik Algısına Etkisi

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin MYÖYAÖ ön test ve son test puan ortalamaları arasında ve deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test sıra ortalamaları arasında manidar bir fark bulunamamıştır. Literatürde ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde GME'nin duyuşsal öğrenmelerde çoğunlukla tutum üzerine etkisine bakıldığı ve öz yeterlilik algısı üzerindeki etkisine dair çalışmaların yeterli olmadığı görülmektedir (Tabak, 2019). Bu çalışmalardan daha önce Demir (2017) tarafından GME yaklaşımının 10.sınıf öğrencilerinin öz yeterlilik algılarına etkisinin incelendiği çalışma, araştırmanın bu bulgusuyla paralellik göstermektedir. Buna karşın, Çilingir (2015) tarafından GME'nin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine “Görsel Matematik

Okuryazarlığı Özyeterlik Algısı Ölçeği” ön test ve son test olarak uygulanmış ve hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin altı hafta süren uygulamadan sonra yapılan son test puanlarında anlamlı bir artış görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusuyla Çilingir (2015) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarının farklılaşması incelendiğinde; uygulama süresinin altı hafta gibi bu araştırmaya göre uzun olması ve kullanılan ölçek farkı öne sürülebilir. Yurtdışındaki çalışmalara bakıldığında ise; Yetri, Fauzan, Desyandri, Fitria & Fahrudin (2019) tarafından dördüncü sınıf öğrencileriyle yapılan yarı deneysel çalışmada da GME etkinliklerin öğrencilerin öz yeterlilik algılarına anlamlı düzeyde etkilemediği görülmüştür. Buna karşın Basuki & Wijaya (2018) tarafından GME derslerinin sekizinci sınıf öğrencilerinin öz yeterlilik algılarını arttırdığı görülmüştür. Buna paralel bir bulgu da Henry-Burrell (2020) tarafından öğretmenliğin ilk yıllarındaki eğitimcilere uygulanmış ve öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının olumlu yönde yükseldiği bulunmuştur. Burada çalışma grubunun yaş düzeyinin, veri toplama araçlarının ve öğrencilerin etkileşim düzeylerinin farklı olması sonuçların farklı çıkmasına sebep olmuş olabilir. Çünkü öz yeterliliği öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, konuların zorluğu ve çevresel faktörler de etkileyebilir (Bandura, 1997). GME'nin duyuşsal öğrenmelere etkisinin incelendiği çalışmalarda daha uzun süreli çalışmalara ihtiyaç duyulabildiği söylenebilir. Bu çalışmanın iki hafta gibi sınırlı bir süreyi kapsaması da sınırlılıklardandır. Kısa bir dönemde alınan veriler yerine uzun zamanlı boylamsal çalışmalar da yapılabilir.

Sonuç olarak Gerçekçi Matematik Eğitimi destekli etkinliklerin ilkokul ikinci sınıf öğrencilerine “Problem Çözme ve Kurma” öğretiminde mevcut öğretim programındaki derslere göre anlamlı düzeyde daha başarılı olduğu, öğrencilerin öz yeterlilik algılarını mevcut öğretim programına göre daha olumlu etkilese de bunun anlamlı düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada sadece “doğal sayılarda toplama ve çıkarma işlemleri” öğretimini yapılması çalışmanın sınırlılıklarındandır ve ilkokul düzeyinde yapılan çalışmalar (Altunay, 2018; Aydın, 2014; Can, 2012; Çilingir, 2015; Uskun vd., 2020) incelendiğinde GME ders planlarıyla yapılan öğretimin ilkokulun farklı sınıf düzeylerinde, farklı öğrenme alanlarında, uzun dönemli ve boylamsal etkilerinin farklı yöntemlerle birlikte incelenmesi tavsiye edilmektedir.

KAYNAKLAR

- Akkaya, Y. (2019). *Ortaöğretim 9. sınıf matematik öğretiminde gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımının başarı, tutum ve kalıcılık üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Altun, M. (2002). *Eğitim fakülteleri ve ilköğretim öğretmenleri için matematik öğretimi*. Bursa: Alfa.
- Altun, M. (2006). Matematik öğretiminde gelişmeler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 223-238.
- Altun, M. ve Yılmaz, A. (2008). High school students' process of construction of the knowledge of the greatest integer function. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 41(2), 237-271.
- Altunay, K. (2018). *İlkokul 3. sınıf öğrencilerinde gerçekçi matematik etkinliklerinin veri öğrenme alanına etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gümüşhane Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bayburt.
- Arık Karamık, G. (2020). *Matematiksel düşünmenin, öğrenme ve öğretimin doğası*. Ünlü, M. (Ed.), *Matematik öğretiminde yeni yaklaşımlar* (s. 2-16) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Ayduzmuş, L., Kurtuluş Kayan, A. ve Arslan, S. (2022). Türkiye'deki gerçekçi matematik eğitimi araştırmalarının eğilimleri: içerik analizi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 11 (4), 787-802. DOI: 10.30703/cije.1163143
- Bandura, A. 1997. Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 2, 21-41.
- Basuki, W. A. & Wijaya, A. (2018, October). The effectiveness of the realistic mathematics education approach for self-efficacy. In *AIP Conference Proceedings* (Vol. 2021, No. 1, p. 060032). AIP Publishing LLC.
- Başol, G. (2018). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2018). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, M. (2012). *İlköğretim 3. sınıflarda ölçme konusunda gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımının öğrenci başarısına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

- Çilingir, E. ve Artut, P. D. (2016). Gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımının ilkököl öğrencilerinin başarılarına, görsel matematik okuryazarlığı özyeterlik algılarına ve problem çözme tutumlarına etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(3), 578-600.
- De Lange, J. (1987). *Mathematics, Insight and Meaning*. Utrecht: OW & OC, Utrecht University.
- De Lange, J. (1995). *Assessment: No change without problems*. Reform in school mathematics and authentic assessment, 87-172.
- De Lange, J. (1996). *Using and Applying Mathematics in Education*. In: Bishop, A.J., Clements, K., Keitel, C., Kilpatrick, J., Laborde, C. (eds) *International Handbook of Mathematics Education*. Kluwer International Handbooks of Education, vol 4. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-009-1465-0_3
- Dede, Y. (2008). Matematik öğretmenlerinin öğretimlerine yönelik öz-yeterlik inançları. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 6(4).
- Demir, G. (2017). *Gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımının meslek lisesi öğrencilerinin matematik kaygısına, matematik özyeterlik algısına ve başarısına etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Demirdöğen, N. ve Kaçar, A. (2010). İlköğretim 6. sınıfta kesir kavramının öğretiminde gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımının öğrenci başarısına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 57-74.
- Dickinson, P., & Hough, S. (2012). Using realistic mathematics education in UK classrooms. *Centre for Mathematics Education, Manchester Metropolitan University, Manchester, UK*.
- Doğan, M. ve Kurt, E. (2019). *Gerçekçi matematik eğitime yönelik gerçekleştirilen lisansüstü tez çalışmalarına ilişkin bir inceleme*. OMU Uluslararası 100. Yıl Eğitim Sempozyumu. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Erdoğan, H. (2018). *Gerçekçi matematik eğitime dayalı matematik öğretiminin akademik başarı, kalıcılık ve yansıtıcı düşünme becerisine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Gravemeijer, K. & Doorman, M. (1999). Context problems in realistic mathematics education: A calculus course as an example. *Educational studies in mathematics*, 39(1), 111-129.
- Green, S. B. & Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for windows and macintosh (analyzing and understanding data- fifth edition)*. Pearson Prentice Hall: New Jersey

- Henry-Burrell, P. L. (2020). *Primary Teachers' Mathematical Practices and Self-Efficacy in Implementing Realistic Mathematics Education*. (Unpublished doctoral dissertation). Walden University.
- Işık, S. (2019). *Diziler konusunun gerçekçi matematik eğitimi etkinlikleriyle öğretiminin öğrenci başarısına matematik tutumuna etkisi ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya
- Kabael, T. ve Toprak, O. (2019). *11. sınıf öğrencilerinin fonksiyon kavramı kapsamında problem çözme sürecindeki düşünme yollarının incelenmesi*. (Yayınlanmış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Karataş, K. (2019). *Ondalık gösterimler konusunun ortaokul 5. sınıf öğrencilerinde gerçekçi matematik eğitimiyle öğretiminin başarıya etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Korkmaz, E. (2017). *Dönüşüm geometrisi konularının gerçekçi matematik eğitimi (GME) etkinlikleriyle işlenmesinin öğrenci başarısına ve matematik tutumuna etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Manurung, D., Siagian, P. & Minarni, A. (2020). The Development of Realistic Mathematics Education Based Learning Tools to Improve Mathematical Problem Solving Ability and Self-Efficacy on Students in Junior High School 1 Lubuk Pakam. *Budapest International Research and Critics in Linguistics and Education (BirLE) Journal*, 3(1), 107-118.
- MEB. (2022). Matematik dersi öğretim programı. Millî Eğitim Bakanlığı: <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445-MATEMAT%20K%20C3%96%20C4%9ERET%20C4%B0M%20PROGRAMI%202018v.pdf> adresinden alındı.
- Olkun, S. ve Toluk Uçar, Z. (2012). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Özdemir, Z. N. (2020). *Türkiye'de gerçekçi matematik eğitiminin matematik başarısına etkisi üzerine bir meta analiz çalışması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özgen, K. ve Bindak, R. (2008). Matematik okuryazarlığı öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 517-528.
- Özkan, M., Aksoy, N.C. ve Çınar, C. (2022). Cebir öğretiminde gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımının öğrenci başarısına ve kalıcılığına etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi* 2023, 13(2), 201-221, doi: 10.23863/kalem.2022.228
- Soylu, Y. ve Soylu, C. (2006). Matematik derslerinde başarıya giden yolda problem çözenin rolü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 97-111.

- Tabak, S. (2019). Türkiye’de “gerçekçi matematik eğitimi”ne ilişkin araştırma eğilimleri: tematik içerik analizi çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 481-526.
- Tarım, K. ve Kütküt, H. B. (2021). The effect of realistic mathematics education on middle school students’ mathematics achievement. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 50(2), 1305-1328.
- Toluk, Z. ve Olkun, S. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının geometrik düşünme düzeyleri. *Eğitim ve bilim*, 29(134).
- Topçu, H. (2021). *Gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımının 9. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, kalıcılık ve tutumlarına etkisi*. (Yayınlanmış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Treffers, A. (1987). Integrated column arithmetic according to progressive schematisation. *Educational studies in Mathematics*, 18(2), 125-145.
- Treffers, A. (1993). Wiskobas and freudenthal realistic mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 25(1), 89-108.
- Uskun, K. A., Çil, O. ve Kuzu, O. (2021). The effect of realistic mathematics education on fourth graders’ problem posing/problem-solving skills and academic achievement. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, (28), 22-50.
- Ünay, E. (2012). *Bireysel destek eğitiminin kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarıları ve özyeterlilik algıları üzerindeki etkililiği* (Yayınlanmış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ünlü, M. (2020). *Matematiği öğrenme ve öğretme*. M. Ünlü içinde, *Matematik öğretiminde yeni yaklaşımlar* (s. 22-43). Ankara: Pegem Akademi.
- Van den Heuvel-Panhuizen, M. (1998). Realistic mathematics education as work in progress. *theory into practice in mathematics education*. Kristiansand, Norway: Faculty of Mathematics and Sciences.
- Van den Heuvel-Panhuizen, M. (2000). *Mathematics education in the netherlands: A guided tour*. Freudenthal Institute CD-rom for ICME9, 1-32.
- Van den Heuvel-Panhuizen, M. (2003). The didactical use of models in realistic mathematics education: An example from a longitudinal trajectory on percentage. *Educational studies in Mathematics*, 54(1), 9-35.
- Van den Heuvel-Panhuizen, M., & Drijvers, P. (2020). Realistic mathematics education. *Encyclopedia of mathematics education*, 713-717.
- Yazgan, Y. (2007). *10-11 Yaş Grubundaki Öğrencilerin Kesirleri Kavramaları Üzerine Deneyel Bir Çalışma*. (Yayınlanmamış Doktora tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa
- Yetri, O., Fauzan, A., Desyandri, D., Fitria, Y. & Fahrudin, F. (2019). Pengaruh Pendekatan Realistic Mathematics Education (Rme) Dan Self Efficacy

- Terhadap Kemampuan Pemecahan Masalah Matematis Siswa Di Sekolah Dasar. *Jurnal Basicedu*, 3(4), 2000-2008.
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (2022, 6 10). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı:
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden alındı.
- Zulkardi, Z. (2002). *Developing a learning environment on realistic mathematics education for Indonesian student teachers* (Unpublished doctoral dissertation). University of Twente, Enschede.

SUMMARY

Purpose

Realistic mathematics education (RME) is a learning approach related to mathematics that has been researched all around the world since the 1970s. In Türkiye, no or limited studies exist, especially at second grade in primary school, on the success of RME in teaching addition and subtraction problems and its effect on self-efficacy perception. The aim of this study is to examine the effect of RME on the problem solving and posing success and self-efficacy perceptions of the second-grade students in primary school.

Method

In this study, a quasi-experimental design model with pretest-posttest control group, which is one of the quantitative methods, was used. In the study, 41 second grade students from a private school in Istanbul were selected from the 2021-2022 academic year. Experimental and control students' groups consisted of 21 (9 girls, 12 boys) and 20 (12 girls, 8 boys) students, respectively. Two different tools, 9-question Problem Solving and Setting Up Questions developed by the researchers and 19-question Mathematics Self-Efficacy Perception Scale developed by Ünay (2012), were used for data collection purpose. The obtained data were analyzed with SPSS 22 package program. Paired Samples t-test, Independent Samples t-test, Mann-Whitney U Test and Wilcoxon Signed Ranks Test were used to analyze the data.

Conclusion and discussion

A significant difference existed in favor of the post-test between the pre-test scores and post-test scores of the students in the experimental group after applying RME activities. However, no statistically meaningful difference was found between the post-test and the permanence test performed six weeks after the application, which indicated that RME may have a positive effect on student achievement. In the control group, in which the activities in the textbooks were used, no significant difference was detected between the pre-test and post-test scores, but a significant difference in favor of the permanence compared to the post-test. This difference may be due to the fact that the teacher in the control group had the students solve and pose more problems after the post-test. When the achievements of the experimental and control groups were compared, significant differences were found in favor of the experimental group in both post- and permanence tests, which are in agreement with the literature.

No significant difference was found between the pre- and post-tests of the math self-efficacy perception scores for both the control and experimental group students. There are both similar and different results in the literature compared with the those obtained in this study. The different results may have originated from the use of different data collection tools and the different experiment durations. In addition, due to the lack of sufficient studies on self-efficacy, it is recommended to conduct further studies on this subject. As a result, it can be said that RME activities significantly increase the success of primary school second grade students in solving and constructing addition and subtraction problems. When the effect on self-efficacy perceptions towards mathematics is

examined, it can be said that RME does not make a significant difference in a short time. It is recommended to examine the long-term and longitudinal effects of teaching with RME lesson plans at different grade levels of primary school, in different learning areas, together with other methods.

ORCID

Ali SANCU  ORCID 0000-0002-9802-5964

Nihan ŞAHİNKAYA  ORCID 0000-0002-7399-8794

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu kısımda varsa makaleyi destekleyen kurum ve kuruluş bilgilerine ya da yazar olarak yer almayıp araştırmacılara destek olan kişilere yer verilmelidir. Bu kısım zorunludur, yoksa da belirtilmelidir.

Örnek*:

*Bu araştırmada uygulama ve veri toplama sürecinde yer alan ilkökul ikinci sınıf öğrencilerine, bu çalışmaya onay veren velilere ve okul idarecilerine teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu 06.09.2021 tarih ve 2021/09-06 - sayılı onayı ile yürütülmüştür. Araştırmanın literatür taraması, veri toplama, uygulama ve analiz aşaması ile bu aşamaların yazım süreçlerinde bilimsel ve etik kurallara uyulmuş, ilgili yerlerde alıntılar kurallara uygun olarak yapılmıştır.

Örtük Profil Analizi İle Öğrencilerin Matematik Tutum Profillerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma*

A Study on Determining Students' Mathematical Attitude Profiles by Latent Profile Analysis

Fatıma Münevver SAATÇIOĞLU¹

¹Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Rektörlük, e-posta:fmyigiter@gmail.com

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 29.08.2023

Yayına Kabul Tarihi: 24.10.2023

ÖZ

Bu çalışmada TIMSS 2019 8. Sınıf Türkiye verisi için matematiğe yönelik tutum ve matematik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek ve bireylerin matematiğe yönelik tutum profillerini belirleyerek, bu profillere göre matematik başarılarındaki farklılıkların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Örtük Profil Analizi ile gerçekleştirilen analizler sonucunda dört tutum profili belirlenmiştir. Birinci profil (n = 304, %0.08), matematik dersine karşı çok olumsuz tutuma sahip grubu; ikinci profil (n = 1882, %47) matematiğe olumsuz tutuma sahip grubu, üçüncü profil (n = 1290, %33) tarafsız tutuma sahip olan grubu, dördüncü grup (n = 456, %12) olumlu tutuma sahip olan grup olarak adlandırılmıştır. Ayrıca öğrencilerin matematiğe karşı tutumları, 'matematiği sevmek', 'matematiğe değer vermek' ve 'matematiğe güven'den oluşan çok boyutlu bütünlük bir yapı olarak tanımlayan literatürle benzer sonuçlar elde edilmiştir. Elde edilen profillere göre matematik başarıları farklılıkları test edilmiş ve kovaryant değişkenler eklenerek profiller hakkında ayrıntılı bilgiler elde edilmiştir. Eğitimcilerin ve yöneticilerin öğrencilerin matematiğe yönelik olumlu tutuma sahip olmalarına katkı sağlayacak eğitim ve program faaliyetlerinin yapılması önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Matematiğe Yönelik Tutum, Matematik Başarısı, Örtük Profil Analizi, TIMSS 2019.

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the relationship between attitudes towards mathematics and mathematics achievement for TIMSS 2019 8th grade Turkey data and to determine the differences in mathematics achievement according to these profiles by determining the attitudes profiles of

***Ahntılama:** Saatçioğlu, F. M. (2023). A study on determining students' mathematical attitude profiles by latent profile analysis. *Gazi University Journal of Gazi Education Faculty*, 43(3), 1623-1643.

individuals towards mathematics. As a result of the analyses carried out with the Latent Profile Analysis, four attitude profiles were determined. The first profile ($n = 304$, 0.08%) was the group with a very negative attitude towards mathematics; second profile ($n = 1882$, 47%) group with negative attitude towards mathematics, third profile ($n = 1290$, 33%) group with neutral attitude, fourth group ($n = 456$, 12%) with positive attitude. In addition, similar results were obtained with the literature describing students' attitudes towards mathematics as a multidimensional integrated structure consisting of 'Liking Mathematics', 'valuing mathematics' and 'Confident in Mathematics'. Mathematical achievement differences were tested according to the profiles obtained, and detailed information about the profiles was obtained by adding covariant variables. It is suggested that educators and administrators carry out educational and program activities that will contribute to students' positive attitudes towards mathematics.

Keywords: Attitude Toward Mathematics, Mathematics Achievement, Latent Profile Analysis, TIMSS 2019.

GİRİŞ

Günümüzde, tutum terimi sosyal psikoloji ve bilimde en vazgeçilmez kavramlardan biridir. Tutum, bireyi belirli bir görevi gerçekleştirmeye yönlendiren duygusal ve zihinsel öğelerle ilişkilidir (Perloff, 2016). Aiken'a (1970) göre, tutum "bir bireyin bir nesne, durum, kavram veya başka bir kişiye olumlu veya olumsuz yanıt verme eğilimidir" (s. 551). Matematiğe yönelik tutum; olumlu, olumsuz veya tarafsız duygular ve eğilimler şeklinde tanımlanmaktadır ve iki boyutlu (duygular ve inançlar) veya çok boyutlu (bilişsel, duyuşsal ve davranışsal) olabilir (Lin ve Huang, 2014). Son yıllarda farklı bağlamlarda geniş bir araştırma yelpazesi ile öğrencilerin bilim, teknoloji, fen ve matematiğe yönelik tutumlarını etkileyen değişkenler incelemiştir (Aiken 1970; Davadas ve Lay, 2020; Di Martin ve Zan, 2011; Dowker, Cheriton, Horton ve Mark, 2019; Gardner, 1975; Ma, 2022; Pepin, 2011).

Matematiğe yönelik öğrenci tutumu üzerine birçok çalışma bulunmaktadır (Arslan, Yavuz ve Deringol-Karatas, 2014; Davadas ve Lay, 2020; Kiwanuka, Ven Damme, Van den Noortgate ve Reynolds, 2020; Pepin, 2011; Radisic, Videnovic ve Baucal 2018; Utsumi ve Mendes, 2000; Zhao vd., 2022). Öğrencilerin matematikle farklı deneyimleri, onların matematiğe yönelik tutumlarını oluşturur. Bir konuyla birikmiş deneyimleri, psikolojik durumlarını etkilediği için olumlu veya olumsuz bir tutum geliştirebilirler (Sunghwan ve Taekwon, 2021). Örneğin, matematiğe olumlu bir tutum geliştiren

öğrenciler matematik derslerine katılmaktan hoşlanmakta ve matematikle daha fazla zaman harcamaktadır. Buna karşılık, matematiğe olumsuz bir tutum geliştiren öğrenciler, matematiği gereksiz bir konu olarak algılayıp, ona öğgü derslere katılmaktan çekinmişlerdir (Mullis vd., 2020).

Birçok araştırmacı öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarını ve öğrenme sonuçlarıyla olan ilişkisini araştırmış olsa da, bazı boşluklar mevcuttur. İlk olarak literatürde yer alan çalışmalarla matematiğe yönelik tutum ile matematik başarısı arasında pozitif anlamlı veya anlamlı olmayan ilişki bulan çalışmalar yer almaktadır. Çalışmalardan bazıları, öğrencilerin matematik tutumlarının matematik başarılarına olumlu etkisi olduğunu bulmuştur (Bayaga ve Wadesango, 2014; Chen vd., 2018; Dowker vd., 2019; Kiwanuka vd., 2020). Matematiğe ilişkin tutum ile matematik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koyan meta-analiz çalışmalarına yönelik incelemede; Ma ve Kishor (1997), 113 çalışmanın meta-analizini yapmış pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulmuştur. Tabuk (2019) ise 107 araştırma üzerindeki meta-analiz incelemeleri sonucu matematiğe ilişkin tutum ve matematik başarısı arasında istatistik açıdan anlamlı fakat güçlü olmayan bir ilişki tespit etmiştir.

Uluslararası çalışmaları inceleyen literatüre bakıldığında ise, TIMSS 2019 (Trends in International Mathematics and Science Study- Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) verisinin Türkiye, İngiltere ve Bahreyn ülkelerinin 8.sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutum ile başarı arasındaki ilişki doğrusal regresyon analizi ile incelenmiş ve istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur (Elalmış, Demirkıran ve Eylem Doğan, 2023). Kadıjevich (2008), üç gösterge (keyif, değer ve öğgüven) ile matematik başarısı arasındaki ilişkiyi TIMSS 2003 8. sınıf veri setini kullanarak araştırmış ve her bir göstergenin matematik başarısıyla anlamlı pozitif bir ilişkisi olduğunu bulmuştur. "Değer", "keyif" ve "güven" düzeyleri daha yüksek olan öğrenciler, matematik çalışmaya daha istekli olmakta ve zorluklarla karşılaştıklarında daha dirençli olmaktadır, bu nedenle matematikte üstün performans gösterme olasılıkları daha yüksektir (Cho ve Hwang, 2019; Chouinard, Karsenti ve Roy, 2007; Guo vd., 2015).

İkinci olarak, matematik tutumu üzerine yapılan çoğu deneysel çalışma, değişken odaklı (variable-centered) yaklaşımlar (örneğin regresyon, yol modelleri, yapısal eşitlik modelleri) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalarda genel örneklem için matematik tutumları ile diğer ilgi alanlarındaki değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir, ancak bu durum, bütün örneklem alt grupları arasındaki bazı önemli farklılıkları belirlemede yetersiz kalmaktadır. Ayrıca alt grup farklarının göz ardı edilmesi, çalışmalar arasında tutarsız bulgulara neden olabilir (Lee ve Yoo, 2020). Dolayısıyla kişi merkezli (person-centered) yaklaşımların, bir popülasyondaki gözlenemeyen heterojenliğin araştırılmasında kullanılması önerilmektedir (Jung ve Wickrama, 2008). Örtük Sınıf Analizi (ÖSA) ve Örtük Profil Analizi (ÖPA), bir popülasyondaki heterojenliği inceleyen ve altta yatan kategorik bir örtük değişkeni tahmin eden yaklaşımlardır. Her iki model için modelleme sürecinde benzerlikler olsa da bazı önemli farklılıklar da bulunmaktadır (Masyn, 2013). ÖPA doğası gereği sürekli gözlenen göstergeler kullanırken, ÖSA'da göstergeler kategorik ve çoğunlukla ikilidir. ÖPA sürekli değişkenlerin koşullu ortalamalarını ve varyanslarını tahmin eder. ÖPA'da koşullu bağımsızlık varsayımı, örtük profil üyeliği göz önüne alındığında göstergelerin ilişkisiz olduğu anlamına gelir, ancak bu varsayım esnetilebilir ve maddelerin profiller içinde serbestçe korelasyon göstermesine izin verilebilir. Öte yandan, önceki çalışmalarda öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarını geliştirmeyi amaçlayan pratik müdahaleler, alt grup farklarını ayırt etmeksizin tüm öğrencilere benzer şekilde uygulanabilmektedir. Bunu yerine tutumlarına ilişkin alt grup farklarını araştırırken kişi odaklı yaklaşımların (örneğin kümeleme analizi, örtük profil analizi) kullanılması önerilmektedir. Ayrıca, önceki çalışmalarda matematiğe yönelik tutumları sürekli bir değişken olarak ele alınarak ölçülmüştür, ancak yüksek veya düşük tutum düzeylerine sahip öğrencileri sınıflandırmak için net veya kabul edilmiş bir kesme puanı bulunmamaktadır. Bu yaklaşım yerine bireyleri sınıflandırmak için örtük profil analizi kullanılabilir. Kişi-merkezli yaklaşımların odak noktası, birkaç değişkene verdikleri yanıtlara göre bireyleri farklı gruplara ayırmaktır (Ferguson, Moore ve Hull, 2020). Böylece kişi-merkezli yaklaşımlar, araştırmacılara farklı öğrenci gruplarının özelliklerini daha doğru bir şekilde anlamalarına yardımcı olur. Ek olarak, kişi-merkezli yaklaşımlar

ÖPA gibi gelişmiş istatistiksel yöntemleri kullanarak yapıların eşzamanlı olarak incelenmesine olanak sağlanmaktadır (Masyn, 2013). Bu nedenle, bu çalışmada matematik tutumu açısından farklı öğrenci gruplarının varlığını incelemek için ÖPA seçilmiştir. Ayrıca, TIMSS 2019 Türkiye verisinde öğretmenlerin öğretim netliği ve evde öğrenme kaynakları etkisi, kontrol (kovaryant) değişkenler olarak alınmış ve analiz sonucu elde edilen profillerin yorumlanması hakkında bilgiler elde edilmiştir. Bu çalışmanın bulgularının matematik tutumu profilleri ve öğrencilerin matematik tutumları ile matematik başarısı arasındaki ilişkiyi daha iyi anlama konusunda ışık tutması beklenmektedir. Bu çalışmanın hipotezleri aşağıda verilmiştir:

Hipotez 1: Matematikle ilgili olarak öğrencilerin tutumları üç (olumsuz, tarafsız ve olumlu) veya dört (olumsuz, tarafsız, olumlu ve çok olumlu) profilde yer alır.

Hipotez 2: Matematikle ilgili daha olumlu bir tutuma sahip olan öğrenciler, genellikle daha yüksek matematik başarısına sahip olurlar.

Bu hipotezlerin test edilmesi ve öğrenci grupları arasındaki farklılıkların daha iyi belirlenebilmesi göz önünde bulundurularak, bu çalışmanın amacı, örtük profil analizi kullanarak matematiğe yönelik farklı tutum profillerini belirlemek ve bu profillerin matematik başarısı ile ilişkisini araştırmaktır. Ayrıca, örtük profil analizinin kullanımı, eğitimcilerin öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarına ilişkin seviyelerini daha iyi sınıflandırmasına ve bu profillere yönelik çalışmalar yapılmasına yardımcı olabilir.

YÖNTEM

TIMSS, uluslararası olarak en yaygın olarak kullanılan matematik ve fen test uygulamalarından biridir (Mullis vd, 2020). TIMSS 4. ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik ve fen başarılarını incelemek ve öğrenci başarısını etkileyen çeşitli faktörleri araştırmak için tasarlanmıştır. TIMSS, ilk kez 1995 yılında uygulanmış ve dört yıllık döngülerle uygulamalar devam etmektedir. TIMSS uygulamasında, veriler tabakalı küme örnekleme yöntemini ile elde edilmektedir (Martin, Von Davier ve Mullis, 2020). İlk olarak, okul yerleşimi, büyüklüğü ve sosyoekonomik duruma dikkate alınarak bir ülkedeki

ulusal temsil niteliğindeki okulları seçilmektedir. Daha sonra, bireysel okullardan bir veya iki sınıf rastgele seçilmektedir. 2019'da, 69 ülkeden öğrenciler TIMSS değerlendirmesine katılmıştır. Türkiye, TIMSS 2019'a 4. sınıf düzeyinde 180 okul ve 4.028 öğrenciyle katılmıştır. 8. sınıf düzeyinde ise 181 okulda 4.077 öğrenciyle uygulama gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların ortalama yaşı 13.9 (SS = 0.409) olarak hesaplanmıştır. Cinsiyete göre incelendiğinde ise öğrencilerin % 49.6'sının (N = 2009) kız, % 50.4'ünün (N = 2039) erkek öğrencilerden oluştuğu görülmüştür. Bu çalışma 8. sınıf TIMSS 2019 matematik değerlendirmesine katılan öğrencilerin verilerini ve matematik başarı puanlarını (BSMMAT01-05) içermektedir (MEB, 2019).

Veri Toplama Araçları

Matematiğe Karşı Tutum Ölçeği

Öğrencilerin matematiğe karşı tutumunu ölçmek için, TIMSS 2019'da 27 maddelik ve üç faktörlü Matematik Dersini Sevme (Students Like Learning Mathematics Lessons-MS), Matematik Alanında Özgüven (Student Confident in Mathematics-MÖ), Matematik Alanına Verilen Değer (Students Value Mathematics-MD) yapılarından oluşan bir ölçek kullanılmıştır (Martin ve diğerleri, 2020). MS, ikisi ters kodlanan dokuz maddeden, MD dokuz maddeden ve MÖ ise beşi ters kodlanan dokuz maddeden oluşmaktadır. Maddeler, katılımcıların çok katılıyorum (1) ile hiç katılmıyorum (4) arasında değişen dördümlü derecelendirilmiş Likert ölçeği kullanılarak cevaplanmaktadır. Her bir ölçeğin McDonald omega alfa katsayıları, MS için .92, MÖ için 0.89, MD için 0.88 olarak hesaplanmıştır.

Matematik Başarısı

8. sınıf TIMSS matematik değerlendirmesi, yaklaşık 220 tane madde içeren 14 benzer tasarımlı kitapçığı içermektedir (Martin ve diğerleri., 2020). Her madde bir konu alanını ve bilişsel alanı temsil etmektedir. Konu alanı boyutunda; veri ve olasılık (%20), cebir (%30), sayılar (%30) ve geometri (%20) gibi alanlar yer almaktadır. Bilişsel alan boyutunda ise, bilme (%35), uygulama (%40) ve akıl yürütme (%25) gibi kategoriler bulunmaktadır. Bilme kategorisinde temel kavramlar, gerçekler ve prosedürleri değerlendiren maddeler bulunurken, uygulama kategorisinde öğrencilerin kavramsal

anlayışlarını ve öğrenilen bilgileri problemleri çözmek için kullanabilme becerilerini ölçen maddeler yer almaktadır. Akıl yürütme kategorisi öğrencilerin karmaşık ve tanıdık olmayan bağlamları yorumlamalarını ve bunları çözmelerini gerektiren maddeleri içermektedir. TIMSS'te her öğrenci bir kitapçık tamamlamaktadır (yaklaşık 25 madde), böylece test yükü azaltılmış olmaktadır (Martin vd., 2020). Öğrencilerin başarıları beş olası değerle (plausible values) ifade edilmektedir. Tüm ülkelerde genel ortalama puan 500 (SS = 100) olarak belirlenmiştir. Bu çalışma için beş olası değer birleştirilerek hesaplamalar yapılmıştır.

Kontrol Değişkenleri

Araştırmacılar, öğrencilerin matematik başarılarının ev kaynakları (home educational resources) ve matematik dersinin öğretimsel açıklığı (instructional clarity in mathematics lessons) değişkenleri tarafından etkilendiğini bulmuşlardır (Byrnes ve Wasik, 2009). Bu nedenle, bu iki değişken kontrol değişkeni olarak kullanılmıştır. Öğrencinin öğrenme için evdeki eğitim kaynaklarını ölçen dokuz madde bulunmaktadır (örneğin, bilgisayar/ tablet, çalışma masası, kendi odası ve internet bağlantısı gibi). Matematik dersinin öğretimsel açıklığı ise yedi madde ile ölçülmektedir. TIMSS araştırmacıları, madde tepki kuramına dayalı olarak ölçek puanlarını hesaplamış ve her ölçeğin ortalama puanı, tüm katılan ülkelerde 10 (SS = 2) olarak bulunmuştur.

Tablo 1. Çalışmada Kullanılan TIMSS 2019 Değişkenleri

Değişken	Verideki Tanımlama İsmi
Matematik Dersini Sevme (Students Like Learning Mathematics Lessons)	BSDGSLM
Matematik Alanında Özgüven (Student Confident in Mathematics)	BSDGSCM
Matematik Alanına Verilen Değer (Students Value Mathematics)	BSDGSVM
Başarı puanı	BSMMAT01,BSMMAT02, BSMMAT03, BSMMAT04, BSMMAT05
Evdeki Eğitim Kaynakları (Home Educational Resources)	BSDGHER

Matematik Dersinin Öğretimsel olarak Açıklığı (Instructional Clarity in Mathematics Lessons)	BSDGICM
--	---------

Veri Analizi

Çalışma verileri üç aşamada analiz edilmiştir. İlk olarak, matematik tutumunun üç faktörü (MS, MD ve MÖ) ile matematik başarısı arasındaki korelasyonlar elde edilmiştir. İkinci olarak, tutum profillerini belirlemek için ÖPA analizleri gerçekleştirilmiştir. Sınıf sayısını belirlemek için, bilgi temelli kriterler, olasılık oranı testleri, entropi ve örneklem büyüklüğü kriterleri kullanılmıştır (Masyn, 2013; Tueller ve Lubke, 2010). Bilgi temelli kriterler için Akaike bilgi kriteri (Akaike's Information Criterion-AIC; Akaike, 1987), Bayesian bilgi kriteri (Bayesian Information Criterion-BIC; Schwarz, 1978) ve örneklem büyüklüğüne göre düzenlenmiş BIC (SABIC) değerleri hesaplanmıştır. Düşük AIC, BIC ve SABIC değerleri daha iyi bir model uyumuna işaret etmektedir. Olasılık oranı testleri için, istatistiksel olarak modelleri karşılaştırmak için Lo-Mendell-Rubin maksimum olasılık oranı testi (LMRT; Lo, Mendel ve Rubin, 2001) ve bootstrap olasılık oranı testi (BLRT) kullanılmıştır. Bu testler için elde edilen anlamlılık değerinin $p < 0.05$ olması $k-1$ sayıda profillerin k sayıda profillere göre daha iyi bir model uyum sağladığını göstermektedir (Ferguson ve diğerleri, 2020). Entropi, bir modelin sınıflandırma doğruluğu için kullanılmakta olup 0 ile 1 arasında değer almakta ve bire yakın değerler daha doğru bir sınıflandırma doğruluğunu göstermektedir (Nylund, Asparouhov ve Muthén, 2007; Tein, Coxe ve Cham, 2013). Her alt grubun örneklem büyüklüğü için önerilen en az toplam örneklem büyüklüğünün %5'i olması dikkate alınmıştır (Marsh, Ludtke, Trautwein ve Morin, 2009; Tueller ve Lubke, 2010). Ayrıca, sınıflandırma doğruluğunu belirlemek için seçilen modelin sonsal (a posteriori) olasılıkları hesaplanmıştır.

Daha sonra matematik tutum profilleri yorumlanmıştır. Profilleri oluşturmak için kullanılan değişkenlerin ortalamaları ve standart sapmaları verilerek ayrıca her bir tutum değişkeni için z puanları hesaplanarak profillerin doğru adlandırılması sağlanmıştır.

Profiller arasında matematik başarıları arasındaki farklılıkları incelemek için Bolck-Croon-Hagenaars yaklaşımı (BCH; Bakk ve Vermunt, 2016) Mplus üzerindeki BCH fonksiyonu ile uygulanmıştır. BCH yöntemi, ağırlıklı çoklu grup analizi kullanarak sınıflandırma hatalarını önler. Yani bu yöntem, sınıflandırma hatası ile ters orantılı olan ağırlıkların kullanıldığı bir ağırlıklı varyans analizi (ANOVA) içerir (Bakk, Tekle ve Vermunt, 2013). Bu yaklaşım, örtük profiller arasındaki başarı farklılıklarını, sınıf özğü ortalamalarını karşılaştırarak eşitlik testi sonuçlarını sağlar. Böylece bir sonraki modelleme adımında, ortak değişkenlerin modele dahil edilmesinden etkilenmemeleri sağlanır (Ferguson ve diğerleri, 2020).

Öğrencilerin evdeki eğitim kaynakları ve öğretmenlerinin öğretim açıklığı değişkenlerini kontrol değişkenleri olarak kullanılarak profiller arasındaki farklılıklar belirlenmiştir (Nylund-Gibson ve Masyn, 2016). Veri analizlerini gerçekleştirmek için SPSS 24.0 ve Mplus (8.2 version) (Muthén & Muthén, 1998-2017) istatistiksel paket programları kullanılmıştır.

BULGULAR

Tanılayıcı İstatistikler ve Korelasyon

Tablo 2'de özetleyici istatistiklerin ve Pearson korelasyonlarının sonuçları bulunmaktadır. Matematikle ilgili tutumun tüm üç bileşeni ve matematik başarıları arasındaki korelasyonlar incelendiğinde, tüm değişkenler arasında 0.01 düzeyinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu korelasyonlar, .232 (MD ve MB arasında) ile .700 (MS ve MÖ arasında) arasında değiştii gözlenmiştir. Çalışma kapsamında ele alınan değişkenler arasındaki en yüksek düzeydeki ikili ilişki, öğrencilerin matematik dersini sevme ile matematik alanında özgüven arasında gerçekleşmiştir ($r = .700, p < .01$).

Tablo 2. Tanılayıcı İstatistikler ve Korelasyon Değerleri

	Ortalama	SS	1	2	3	4
1. Matematik Dersini Sevme (MS)	10.330	1.934	-	0.700**	0.582**	0.265**
2. Matematik Alanında Özgüven (MÖ)	9.806	2.353	0.700**	-	0.438**	0.476**
3. Matematik Alanına Verilen Değer (MD)	10.058	2.076	0.582**	0.438**	-	0.232**
4. Matematik Başarısı (MB)	490.95	105.00	0.265**	0.476**	0.232**	-

** $p < .01$

Matematiğe Yönelik Tutum Profillerinin Belirlenmesi

Örtük profillerin model uyumunu incelemek için gerçekleştirilmiştir. Her model uyumu, örtük sınıf sayısını birer birer artırarak ardışık olarak incelenmiştir. Analizler, bir modelin önceki modele göre istatistiksel iyileştirme göstermediği zaman sona erdirilmiştir. Bu çalışmada, analizler beş sınıflı modelde sonlandırılmış ve dört sınıflı model, en iyi uyum sağlayan model olarak seçilmiştir. Dört sınıflı modelin, beş sınıflı modeller hariç, en düşük AIC, BIC ve SABIC değerlerine sahip olan model olduğu görülmektedir. Ancak entropi değerinin üç sınıflı modelin entropi değerinden daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Fakat BIC ve SABIC değerleri, optimal modelin seçimi için entropi değerinden daha yüksek istatistiksel doğruluğa sahiptir (Tein ve diğerleri, 2013). Ayrıca beş sınıflı modelde en az bir grupta örneklem toplamının %5'inden daha az sayıda kişi vardır (Tueller ve Lubke, 2010). Dolayısıyla tüm bu sonuçlar göz önünde bulundurularak dört sınıflı model seçilmiştir. Bu modelin seçilmesinin bir diğer nedeni de sonsal sınıf olasılıklarına dayalı olarak hesaplanan sınıflandırma olasılık değerlerinin .80 in üzerinde olmasıdır (0.87, 0.81, 0.90, 0.89).

Tablo 3. Örtük Profil Analizi Modellerinin Model-Uyum Değerleri

	AIC	BIC	SABIC	Entropi	LMRT	BLRT	N<%5 olan grup sayısı
1- profil	51158.710	51196.371	51177.306				0
2- profil	48685.890	48748.659	48716.883	0.69	<0.001	<0.001	0
3- profil	47290.315	47378.192	47333.706	0.82	<0.001	<0.001	0
4- profil	46796.261	46909.246	46852.050	0.76	<0.01	<0.001	0
5- profil	46444.520	46582.611	46512.705	0.79	<0.01	<0.001	1

Profil sayısı belirlendikten sonra, tutum profillerinin tanımlanmasına geçilmiştir. Dört sınıflı modeldeki her profilin ortalama puanları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Dört Profil İçin Üç Tutum Bileşeninden Elde Edilen Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişken	Profil 1		Profil 2		Profil 3		Profil 4	
	Ortalama	SS	Ortalama	SS	Ortalama	SS	Ortalama	SS
MS	6.463	0.244	8.989	0.328	10.841	0.332	12.406	0.553
MD	4.406	0.244	6.615	0.331	7.709	0.463	10.286	0.698
MÖ	4.682	0.114	5.658	0.124	6.822	0.149	7.390	0.156

Her bir profilin özelliklerini daha net bir şekilde incelemek için, her değişkenin z puanları hesaplanmıştır. Birinci profil grubu (n = 304, %0.08), matematiğe çok olumsuz tutuma sahip; ikinci grup (n = 1882, %47) matematiğe olumsuz tutuma sahip ve matematiğe karşı tutum puanlarının düşük olduğu profilleri temsil etmektedir. Üçüncü grup (n = 1290, %33) matematiğe tarafsız tutum, dördüncü grup (n = 456, %12) matematiğe olumlu

tutumuna sahip olan profilleri belirtmektedir. İlk iki gruba kıyasla, son iki grubun MS, MD ve MÖ puanları, ortalama puanlardan daha yüksek veya ortalamaya yakın puanlar olduğu belirlenmiştir.

Matematik Başarısındaki Farklılıklar

Profiller arasında matematik başarısı arasındaki farklılıkları incelemek için bir Wald ki-kare testi hesaplayan Mplus'ın BCH fonksiyonu kullanılmıştır (Asparouhov ve Muth' en, 2014). Tablo 5'te verilen sonuçlara göre matematik başarı profilleri arasında önemli ölçüde farklılık bulunmaktadır.

Tablo 5. Profillere Göre Matematik Başarı Puanları ve İkili Karşılaştırmaları

	Ortalama	SS		Ki-kare	<i>p</i> -değeri
Profil 1	455.505	2.638	Tüm test	911.897	0.000
Profil 2	510.001	3.697	Profil 1 vs Profil 3	0.025	0.875
Profil 3	456.398	4.744	Profil 2 vs Profil 3	81.319	0.000
Profil 4	607.095	4.734	Profil 3 vs Profil 4	504.351	0.000
			Profil 1 vs Profil 2	113.948	0.000
			Profil 1 vs Profil 4	801.875	0.000
			Profil 2 vs Profil 4	225.008	0.000

Tablo 5 incelendiğinde en düşük başarı puanına sahip olan profillerin birinci ve üçüncü profiller olduğu görülmektedir ve puanları birbirine çok yakındır. Dolayısıyla ikili karşılaştırmalarda bu profiller arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. En yüksek başarı düzeyine ise dördüncü profildeki bireylerin sahip olduğu görülmüştür. Bu grup matematiğe yönelik tutumun üç bileşeni için de en yüksek puan elde eden gruptur. Bu sonuçlar, matematiği çalışmayı ve matematikle ilgili etkinlikleri takip etmeyi sevenler (matematiği sevmeye), matematiği öğrenmenin olumlu sonuçlar doğuracağına inananlar (matematik alanına verilen değer) ve matematiksel yeteneklerine güvenenlerin (matematik alanında özgüven) daha yüksek bir matematik başarısına sahip olduğunu

ortaya çıkarmış ve ikinci araştırma hipotezini desteklemiştir. İkinci profildeki bireylerin de orta düzey matematik başarısına sahip olduğu söylenebilir. Bu grup aynı zamanda birinci gruba göre matematiğe yönelik daha olumlu tutum puanlarına sahiptir.

Kovaryant Analizi Sonuçları

Ev kaynakları ve matematik dersinin öğretimsel açıklığı kovaryant değişkenlerinin modele eklenerek ortak değişken puanlarına dayalı olarak profil üyeliği olasılığındaki farklılıkları değerlendirmek için odds oranları hesaplanmıştır. Üçüncü profil grubu, referans grup olarak alınmıştır. Ortak değişkene dayalı profil üyeliği olasılığını gösteren odds oranları Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6. Kovaryant Analizi Sonuçları

Kovaryant Değişkenler	Profil 1	Profil 2	Profil 4
Öğretimsel Açıklık	0.316*	0.854*	1.364*
Ev kaynakları	-0.176*	-0.180*	0.065

* $p < .05$

Tablo 6'ya göre öğretimsel açıklık değişkeni üçüncü profil grubu (tarafsız tutuma sahip olan grup) ile diğer profil grupları arasında anlamlı farklılık göstermektedir. Pozitif katsayılara (odds oranlarına) sahip olan profiller, öğretimsel açıklık puanı yüksek olan bireylerin daha fazla olumlu tutuma sahip olduğunu ifade etmektedir. Ev kaynakları değişkeni de üçüncü profil grubu ile; birinci ve ikinci profil grupları arasında anlamlı farklılık göstermekte iken, dördüncü profil grubu ile anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Negatif katsayılara sahip olan profiller, ev kaynakları puanı düşük olan bireylerin referans olan üçüncü gruba kıyasla matematiğe karşı daha olumsuz tutuma sahip olduklarını belirtmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada TIMSS 2019 8. Sınıf Türkiye verisinden alınan matematiğe yönelik tutum ve matematik başarısı arasındaki ilişkiyi incelemek ve kişi odaklı bir yaklaşım olan ÖPA

üzerinden bireylerin matematiğe yönelik tutum profillerini belirleyerek, bu profillere göre matematik başarısındaki farklılıkların tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Öncelikle ÖPA ile gerçekleştirilen analizler sonucunda dört tutum profili belirlenmiştir: Birinci profil grubu (n = 304, %0.08) matematiğe karşı çok olumsuz tutuma sahip; ikinci grup (n = 1882, %47) olumsuz tutuma sahip olan gruplar olarak; matematiğe karşı tutum puanlarının düşük olduğu profilleri temsil etmektedir. Üçüncü grup (n = 1290, %33) matematiğe karşı tarafsız tutum, dördüncü grup (n = 456, %12) matematiğe karşı olumlu tutum sergileyen profiller olarak adlandırılmıştır. Bulunan profiller TIMSS 2015 8. Sınıf Avusturya verileri ile yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Berger ve diğerleri, 2020). Ancak bu çalışmanın aksine, matematiğe karşı daha önce bildirilmemiş çok olumsuz tutuma sahip bir öğrenci grubu bulunmuştur (Hwang ve Son, 2021). Bu farklılık, yukarıda bahsedilen çalışmanın matematiğe yönelik tutum profillerini ve fen bilimlerine yönelik tutum gibi başka bir yapıyı aynı anda incelemesinden kaynaklanıyor olabilir.

Matematik tutum profillerinde göre matematik başarısındaki farklılıklar incelendiğinde düşük başarı puanına sahip olan profillerin birinci ve üçüncü profiller; en yüksek başarı düzeyine ise dördüncü profildeki bireylerin sahip olduğu görülmüştür. Bu grup matematiğe yönelik tutumun üç bileşeni için de en yüksek puan elde eden gruptur. İkinci profildeki bireylerin de orta düzey matematik başarısına sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca literatüde matematik başarısını etkileyen ev kaynakları ve matematik dersinin öğretimsel açıklığı değişkenleri (Byrnes ve Wasik, 2009; Büyükgöze ve Yakut Özek, 2023) kovaryant değişkenleri olarak alınıp sınıfsal farklılıkların daha doğru yorumlanması sağlanmıştır. Yine ÖPA ile kovaryant değişkenlerin Mplus sözdizimi eklemeye izin veren kullanıcı dostu bir program olmasından yararlanılmıştır.

Bu çalışmanın bir diğer amacı, matematiğe yönelik öğrenci profilleri ile matematik başarısı arasındaki ilişkiyi analiz etmektir. Çalışma bulguları, matematik dersine karşı olumlu bir tutum sergileyen öğrenci grubunun, matematik dersine olumsuz bir tutum sergileyen öğrenci grubuna göre daha yüksek matematik başarısına sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, matematiği çalışmayı ve matematikle ilgili etkinlikleri takip etmeyi sevenler (matematiği sevme), matematiği öğrenmenin olumlu sonuçlar

doğuracağına inananlar (matematik alanına verilen değer) ve matematiksel yeteneklerine gúvenenlerin (matematik alanında özgúven) daha yúksék bir matematik başarısına sahip olduğunu ortaya çıkarmış ve ikinci araştırma hipotezini desteklemiştir. ÖPA sonuçlarına dayanarak, öğrencilerin matematiğe yúnelik tutumlarını (matematiği sevmeye, matematik alanında özgúven ve matematik alanına verilen değer) ok boyutlu bir yapı olarak tanımlayan literatür doğrulanmıştır (Martin ve diğerleri, 2020). Ayrıca matematiğe yúnelik tutum boyutlarını ele alan çalışmalarla da uyum gústermiřtir (Berger ve diğerleri, 2020; Chouinard ve diğerleri, 2007; Cho ve Hwang, 2019; Huwang ve Son, 2021; Mubeen, Saeed ve Arif, 2013).

Bu alışma ile elde edilen bulgular, matematiğe yúnelik tutumun, önemli bir rolú vurgulamaktadır. Bu nedenle öğrencilere, matematiğe karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı olacak eğitimsel müdahaleler sunulmalıdır. Öğretmenler, öğrencilerini matematik derslerine çeken ilgi çekici matematiksel gúrevler hazırlayabilir ve onların matematiği keyifle öğrenmelerine olanak tanıyabilir. TIMSS uygulamasındaki ölçek maddelerini sınıf içinde kullanarak negatif tutuma sahip öğrencilere yúnelik çalışmalar yapılabilir. Öğrencilerin matematiksel gúrevlerinin zorluk seviyelerine göre öğrencilere çalışmalar yaptırılabilir. Okul yöneticileri, öğretmenlere eğitim kaynakları ve gelişim programları sağlayarak çeşitli öğretim stratejilerini uygulamalarına yardımcı olabilir ve öğrencilerin konuyu keyifli bir şekilde öğrenmelerini sağlayabilir. Aile ile iletişim halinde olan öğretmenler, öğrencilere doğru geri bildirim ve destek sağlayarak bilgi edinmelerine ve matematikte özgúven geliştirmelerine yardımcı olabilir. Búylece özel ihtiyaçlara ve eksikliklere göre müfredat iyileştirmeleri yapılarak öğrencilerin gúçlü yönlerinin geliştirilmesi sağlanabilir.

Bu alışmada TIMSS Türkiye 8. sınıf matematik öğrenci verisi kullanılmıştır. Araştırmacılar farklı úlke ve farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin matematik ve fen alanlarındaki tutum ve başarılarını inceleyebilir, farklı kovaryant değişkenler analize dahil edilerek örtük profiller arasındaki ilişkiler ve yorumlamalara katkı sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Akaike, H. (1987). Factor analysis and AIC. *Psychometrika*, 52(3), 317-332.
<https://doi.org/10.1007/BF02294359>
- Arslan, C., Yavuz, G., & Deringol-Karatas, Y. (2014). Attitudes of elementary school students towards solving mathematics problems. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 557-562. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.243>
- Asparouhov, T., & Muth'en, B. (2014). Auxiliary variables in mixture modeling: Three-step approaches using Mplus. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 21(3), 329–341. <https://doi.org/10.1080/10705511.2014.915181>
- Bakk, Z., Tekle, F. B., & Vermunt, J. K. (2013). Estimating the association between latent class membership and external variables using bias-adjusted three-step approaches. *Sociological methodology*, 43(1), 272-311.
<https://doi.org/10.1177/0081175012470644>.
- Bakk, Z., & Vermunt, J. K. (2016). Robustness of stepwise latent class modeling with continuous distal outcomes. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 23(1), 20-31. <https://doi.org/10.1080/10705511.2014.955104>.
- Bayaga, A., & Wadesango, N. (2014). Analysis of students' attitudes on mathematics achievement-factor structure approach. *International Journal of Educational Sciences*, 6(1), 45-50. <https://doi.org/10.1080/09751122.2014.11890116>
- Berger, N., Mackenzie, E., & Holmes, K. (2020). Positive attitudes towards mathematics and science are mutually beneficial for student achievement: A latent profile analysis of TIMSS 2015. *The Australian Educational Researcher*, 47, 409–444. <https://doi.org/10.1007/s13384-020-00379-8>.
- Byrnes, J. P., & Wasik, B. A. (2009). Factors predictive of mathematics achievement in kindergarten, first and third grades: An opportunity–propensity analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 34(2), 167–183.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.01.002>.
- Chen, L., Bae, S. R., Battista, C., Qin, S., Chen, T., Evans, T. M., & Menon, V. (2018). Positive attitude toward math supports early academic success: Behavioral evidence and neurocognitive mechanisms. *Psychological Science*, 29(3), 390–402. <https://doi.org/10.1177/0956797617735528>.
- Chouinard, R., Karsenti, T., & Roy, N. (2007). Relations among competence beliefs, utility value, achievement goals, and effort in mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 501–517.
<https://doi.org/10.1348/000709906x133589>

- Davadas, S. D., & Lay, Y. F. (2020). Contributing factors of secondary students' attitude towards mathematics. *European Journal of Educational Research*, 9(2), 489-498. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.2.489>
- Demirkıran, F., Elalınış, S., & Doğan, E. E. (2023). Matematik Dersine Yönelik Tutum ile Başarı Arasındaki İlişki: Bir TIMSS Çalışması. *Edebiyat Dilbilim Eğitim ve Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 145-157.
- Di Martino, P., & Zan, R. (2011). Attitude towards Mathematics: A bridge between beliefs and emotions. *ZDM-International Journal on Mathematics Education*, 43(4), 471-482. <https://doi.org/10.1007/s11858-011-0309-6>
- Dowker, A., Cheriton, O., Horton, R., & Mark, W. (2019). Relationships between attitudes and performance in young children's mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 100(3), 211-230. <https://doi.org/10.1007/s10649-019-9880-5>.
- Ferguson, S.L., Moore, E.W., & Hull, D.M. (2020). Finding latent groups in observed data: A primer on latent profile analysis in Mplus for applied researchers. *International Journal of Behavioral Development*, 44(5), 458-468. <https://doi.org/10.1177/0165025419881721>
- Hwang, S., & Son, T. (2021). Students' Attitude toward Mathematics and Its Relationship with Mathematics Achievement. *Journal of Education and e-Learning Research*, 8(3), 272-280.
- Gardner, P. L. (1975). Attitudes to science: A review. *Studies in Science Education*, 2(1), 1-41. <https://doi.org/10.1080/03057267508559818>
- Jung, T., & Wickrama, K. A. (2008). An introduction to latent class growth analysis and growth mixture modeling. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(1), 302-317. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00054.x>.
- Kadijevich, D. J. (2008). TIMSS 2003: Relating dimensions of mathematics attitude to mathematics achievement. *Proceedings of the Institute for Pedagogical Research*, 40(2), 327-346. <https://doi.org/10.2298/ZIPI0802327K>
- Kiwanuka, H. N., Van Damme, J., Van den Noortgate, W., & Reynolds, C. (2020). Temporal relationship between attitude toward mathematics and mathematics achievement. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 51, 1-25. <https://doi.org/10.1080/0020739x.2020.1832268>.
- Lee, Y., & Yoo, S. (2020). Individual profiles and team classes of the climate for creativity: A multilevel latent profile analysis. *Creativity and Innovation Management*, 29(3), 438-452. <https://doi.org/10.1111/caim.12371>
- Lin, S., & Huang, Y. (2014). Development and application of a Chinese version of the short attitudes toward mathematics inventory. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14(1), 193-216. <https://doi.org/10.1007/s10763-014-9563-8>

- Lo, Y., Mendell, N.R., & Rubin, D.B. (2001). Testing the number of components in a normal mixture. *Biometrika*, 88(3), 767-778.
<https://doi.org/10.1093/biomet/88.3.767>
- Ma, X., & Kishor, N. (1997). Assessing the relationship between attitude toward mathematics and achievement in mathematics: A meta-analysis. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28, 26–47. <https://doi.org/10.2307/749662>.
- Ma, Y. (2022). Profiles of student science attitudes and its associations with gender and science achievement. *International Journal of Science Education*, 44(11), 1876-1895.
- Marsh, H.W., Ludtke, O., Trautwein, U., & Morin, A.J. (2009). Classical latent profile analysis of academic self-concept dimensions: Synergy of person-and variable-centered approaches to theoretical models of self-concept. *Structural Equation Modeling*, 16, 191-225. <https://doi.org/10.1080/10705510902751010>
- Martin, M. O., Von Davier, M., & Mullis, I. V. (2020). *Methods and procedures: TIMSS 2019 technical report*. Paper presented at the TIMSS & PIRLS International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Masyn, K.E. (2013). Latent class analysis and finite mixture modeling. In T.L. (Eds.), *The Oxford handbook of quantitative methods* (pp. 551-611). Oxford University.
- Mazana, M. Y., Montero, C. S., & Casmir, R. O. (2018). Investigating students' attitude towards learning mathematics. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 14(1). <https://doi.org/10.29333/iejme/3997>
- Mubeen, S., Saeed, S., & Arif, M. H. (2013). Attitude towards mathematics and academic achievement in mathematics among secondary level boys and girls. *Journal of Humanities and Social Science*, 6(4), 38–41.
<https://doi.org/10.9790/0837-0643841>.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., & Fishbein, B. (2020). TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website:
<https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results/>
- Muthén, L.K., & Muthén, B.O. (1998-2017). *Mplus user's guide (8th Edition)*. Muthén & Muthén.
- Nylund, K.L., Asparouhov, T., & Muthén, B.O. (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A Monte Carlo simulation study. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(4), 535-569. <https://doi.org/10.1080/10705510701575396>
- Nylund-Gibson, K., & Masyn, K.E. (2016). Covariates and mixture modeling: Results of a simulation study exploring the impact of misspecified effects on class enumeration. *Structural Equation Modeling*, 23, 782-797.
<https://doi.org/10.1080/10705511.2016.1221313>

- Pepin, B. (2011). Pupils' attitudes towards mathematics: A comparative study of Norwegian and English secondary students. *ZDM-International Journal on Mathematics Education*, 43(4), 535-546. <https://doi.org/10.1007/s11858-011-0314-9>
- Perloff, R. M. (2016). *The dynamics of Persuasion: Communication and attitudes in the twenty-first century*. Routledge
- Radisic, J., Videnovic, M., & Baucal, A. (2018). Distinguishing successful students in mathematics – A comparison across European countries. *Psihologija*, 51(1), 69–89. <https://doi.org/10.2298/PSI170522019R>
- Sunghwan, H., & Taekwon, S. (2021). Students' attitude toward mathematics and its relationship with mathematics achievement. *Journal of Education and e-Learning Research*, 8(3), 272-280. <https://doi.org/10.20448/journal.509.2021.83.272.280>
- Tabuk, M. (2019). Matematiğe ilişkin tutum ile matematik başarısı arasındaki ilişki üzerine bir meta-analiz çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49, 167-186.
- Tein, J. Y., Coxe, S., & Cham, H. (2013). Statistical power to detect the correct number of classes in latent profile analysis. *Structural Equation Modeling*, 20(4), 640-657. <https://doi.org/10.1080/10705511.2013.824781>.
- Tueller, S., & Lubke, G. (2010). Evaluation of structural equation mixture models: Parameter estimates and correct class assignment. *Structural Equation Modeling*, 17(2), 165-192. <https://doi.org/10.1080/10705511003659318>.
- Utsumi, M. C., & Mendes, C. R. (2000). Researching the attitudes towards mathematics in basic education. *Educational Psychology*, 20(2), 237-243. <https://doi.org/10.1080/713663712>
- Zhao, Q., Wininger, S., & Hendricks, J. (2022). The interactive effects of gender and implicit theories of abilities on mathematics and science achievements. *The Australian Educational Researcher*, 49(1), 115–133. <https://doi.org/10.1007/s13384-021-00430-2>

SUMMARY

In this study, it is aimed to examine the relationship between attitudes towards mathematics and mathematics achievement obtained from TIMSS 2019 8th grade Turkey data and to determine the differences in mathematics achievement according to these profiles by determining individuals' attitude profiles towards mathematics through ÖPA, which is a person-oriented approach.

Method

TIMSS is one of the most widely used math and science tests internationally (Mullis et al., 2020). TIMSS is designed to examine fourth and eighth grade students' math and science achievement and explore various factors that affect student achievement. TIMSS was applied for the first time in 1995 and applications continue in four-year cycles. In 2019, students from 69 countries participated in the TIMSS assessment. In TIMSS application, data is obtained by stratified cluster sampling method (Martin, Von Davier, & Mullis, 2020). First, nationally representative schools in a country are selected, taking into account school location, size, and socioeconomic status. One or two classes from individual schools are then randomly selected. Turkey participated in TIMSS 2019 with 180 schools and 4,028 students at the 4th grade level. At the 8th grade level, the application was carried out with 4,077 students in 181 schools. The mean age of the participants was calculated as 13.9 (SD = 0.409). When analyzed by gender, it was seen that 49.6% (N = 2009) of the students were female and 50.4% (N = 2039) were male students. This study includes BSMMAT01-05 variables that show the data and success level of the students who participated in the 8th grade TIMSS 2019 mathematics assessment. (MEB, 2019).

Results

First, correlations between three factors of mathematics attitude (MS, MD, and ML) and mathematics achievement were obtained. When the correlations between all three components of attitude towards mathematics and mathematics achievement were examined, positive and statistically significant relations at the level of 0.01 were found between all variables. These correlations were observed to vary between .232 (between MD and MB) and .700 (between MS and BC). The highest bilateral relationship among the variables considered in the study was between students' liking for mathematics and their self-confidence in mathematics ($r = .700$, $p < .01$). Secondly, ÖPA analyses were conducted to identify attitude profiles. In this study, the analyses were terminated in a five-class model and the four-class model was chosen as the model with the best fit. It is seen that the four-class model has the lowest AIC, BIC and SABIC values, except for the five-class models. However, it was determined that the entropy value was lower than the entropy value of the three-class model. However, the BIC and SABIC values have higher statistical accuracy than the entropy value for the selection of the optimal model (Tein et al., 2013). In addition, in the five-class model, there are fewer than 5% of the sample total in at least one group (Tueller & Lubke, 2010). Therefore, considering all these results, a 4-class model was chosen. The first profile ($n = 304$, 0.08%) was the group with a very negative attitude towards mathematics; second profile ($n = 1882$, 47%) group with negative attitude towards mathematics, third profile ($n = 1290$, 33%) group with neutral attitude, fourth group ($n = 456$, 12%) with positive attitude. In addition, similar results were obtained with the literature describing students' attitudes towards mathematics as a multidimensional integrated structure consisting of 'Liking Mathematics',

'valuing mathematics' and 'Confident in Mathematics'. Mathematical achievement differences were tested according to the profiles obtained, and detailed information about the profiles was obtained by adding covariant variables.

Discussion and Conclusion

The findings of this study highlight an important role of attitude towards mathematics. Therefore, educational interventions should be offered to students to help them develop a positive attitude towards mathematics. Teachers can create engaging mathematical tasks that engage students in their math lessons and allow them to enjoy learning math. By using the questionnaire items in the TIMSS application in the classroom, studies can be conducted for students with negative attitudes. All students experience success by adjusting the difficulty levels of students' mathematical tasks. By providing educational resources and development programs to teachers, school administrators can help teachers implement various teaching strategies and enable students to learn the subject in an enjoyable way. Teachers who engage with parents can help students gain knowledge and build confidence in math by providing the right feedback and support. Thus, it is possible to develop the strengths of the students by making curriculum improvements according to special needs and deficiencies.

ORCID

Fatıma Münevver Saatçioğlu  ORCID 0000-0003-4797-207X

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırmada geniş ölçekli testlerden birisi olan ve herkese açık olarak paylaşılan (TIMSS 2019 International Database) TIMSS verisi kullanıldığı için etik kurul izni gerektirmemektedir.

Çoklu Puanlanan Çok Boyutlu Madde Tepki Kuramında Kayıp Veri Yöntemlerinin İncelenmesi* **

Investigation of Missing Data Methods in Polytomous Multidimensional Item Response Theory

Mehmet Ali İŞİKOĞLU¹, Burcu ATAR²

¹Eskişehir Teknik Üniversitesi, Rektörlük. e-posta: mai@eskisehir.edu.tr

²Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme A. B. D. e-posta: burcuatar@hacettepe.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 25.06.2023

Yayına Kabul Tarihi: 23.09.2023

ÖZ

Bu çalışmada, bazı kayıp veri ile baş etme yöntemlerinin çoklu puanlanan çok boyutlu madde tepki kuramı modellerinden olan çok boyutlu aşamalı tepki modelinden elde edilen madde ve yetenek parametrelerine etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. İlk olarak belirlenen parametrelere uygun şekilde iki boyutlu bir referans veri seti üretilmiştir. Üretilen veri setinden tamamen rassal olarak kayıp mekanizmasında %5, %10 ve %20 oranında kayıplar oluşturulmuştur. Eksik veri setleri seri ortalaması atama (SO), regresyon atama (RA) ve beklenti maksimizasyonu (BM) yöntemleri ile tamamlanmış ve tamamlanan veri setlerinden madde ile yetenek parametreleri kestirilmiştir. Kestirilen parametreler, referans veri setinden kestirilen parametreler ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre madde ayırıcılık parametreleri için tüm kayıp oranlarında RA ve BM yöntemlerinin daha düşük RMSE değerleri ürettiği görülmüştür. Kategori sınır kesişim parametrelerinde ise d_1 ve d_3 için RA ve SO yöntemleri, d_2 için ise BM ve RA yöntemleri tüm kayıp oranlarında daha düşük hata üretmiştir. Genel olarak tüm madde parametreleri değerlendirildiğinde, RA yönteminin parametre değerlerinin geri kazanımında oldukça iyi sonuçlar ürettiği söylenebilir. Yetenek parametrelerinin geri kazanımı için ise tüm kayıp oranlarında en düşük RMSE değerleri üreten yöntemin BM olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Çoklu puanlanan çok boyutlu mtk, Kayıp veri, Çok boyutlu aşamalı tepki modeli

***Alıntılama:** İşikoğlu, M. A. ve Atar, B. (2023). Çoklu puanlanan çok boyutlu madde tepki kuramında kayıp veri yöntemlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 1645-1662.

** Bu makale birinci yazarın doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

ABSTRACT

In this study, the effects of missing data handling methods on item and ability parameters obtained from the graded response model, which is one of the multidimensional item response theory models with polytomous scoring, are investigated. Firstly, a two-dimensional reference data set was generated. From the generated data set, missings of 5%, 10% and 20% were generated with missing completely at random mechanism. The data sets with missings were completed with series mean imputation (SM), regression imputation (RI) and expectation maximisation (EM) methods. Item and ability parameters were obtained from the completed data sets. The methods were evaluated by comparing the obtained parameters with the parameters obtained from the reference data set. According to the findings, it was observed that RI and EM methods have better results at all rates for item discrimination parameters. For the category boundary intersection parameters, RI and SM methods showed the best performance for d_1 and d_3 . For the d_2 parameter, it was observed that EM and RI produced results with very low error at all rates. In general, for all item parameters, it can be said that the RI method has very good results. For the ability parameters, it was observed that EM produced the lowest RMSE values at all rates.

Keywords: Polytomous MIRT, Missing data, Multidimensional GRM

GİRİŞ

Eğitim alanında gerçekleştirilen araştırmalar kapsamında veri toplanırken, ölçme aracını yanıtlayan bireylerden, ölçme aracından, puanlama aracından, uygulayıcıdan vb. kaynaklanan sebeplerle çoğu zaman veriler eksiksiz şekilde elde edilememektedir. Elde edilen verilerde değişken veya gözlem düzeylerinde kayıp veriler bulunabilmektedir. Veri setinde bulunan kayıplar araştırmalarda bazı sorunlara sebebiyet verebilmektedir. Bu sorunlar arasında bilgi kayıpları ve buna bağlı olarak kestirimlerin hata miktarlarının artması, yanlış sonuçların elde edilmesi ve analizlerin daha karmaşık hale gelmesi gibi sorunlar sayılabilmektedir (Little ve Schenker, 1995).

Eğitim alanında toplanan verilerin analizinde madde tepki kuramı (MTK) çerçevesindeki modellerin kullanımı sıklıkla tercih edilmektedir. MTK modelleri bir bireyin ölçme aracındaki maddeye verdiği yanıt ile bireyin yeteneği arasında ilişki kurmaktadır. Madde temelli olma özelliğinden dolayı maddeye verilen yanıtların eksiksiz şekilde elde edilmesi önemlidir. Ancak, ölçme araçlarından eksiksiz veri elde etmek her zaman kolaylıkla sağlanamamaktadır ve pratikte bu oldukça sık karşılaşılan bir durumdur. Kayıp veri çeşitli sebeplerde veri setinde eksik gözlemin bulunması

olarak tanımlanabilir. Ölçme aracındaki bazı maddelerin yanıtlanmaması, uygulama süresinin yeterli olmamasından kaynaklı olarak bazı maddelere erişememe (Goregebur, de Boeck ve Molenberghs, 2010), uygulama sırasında karşılaşılan teknik aksaklıklar, veri girişi sırasında yapılan hatalar (Field, 2005), boylamsal çalışmalarda deneklerin çalışmalardan çekilmeleri gibi nedenlerle veri setinde kayıplar ortaya çıkabilmektedir. Bu durumda kayıplar ile uygun yöntemleri kullanarak başa çıkılması gerekmektedir.

Veri setinde bulunan kayıp verilerin dağılımı, madde tepki kuramı modelleriyle gerçekleştirilecek olan parametre kestirimlerini etkileyen önemli durumlardan biridir. Kayıp verilerin sistematik olarak dağılımı yansız dağılmasına göre sonuçların genellenebilirliğini daha fazla etkileyebileceği için daha ciddi sorunlar oluşturmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2012). Little ve Rubin (2002) kayıp verilerde Tamamen Rassal Olarak Kayıp (TROK), Rassal Olarak Kayıp (ROK) ve İhmal Edilemez Kayıp (İEK) olarak üç çeşit mekanizma bulunduğunu belirtmiştir. TROK, kayıpların bulunduğu değişkene veya veri setindeki başka bir değişkene bağlı olmaması durumunda ortaya çıkmaktadır. Veri setinde bulunan kayıplar eksiksiz veri setinin rastgele bir örneklemini olarak düşünülebilir. Kayıp verilerin rastgele ortaya çıkmasından dolayı eksiksiz veri setinden elde edilen kestirimlerin eksiksiz veriden elde edilen kestirimlerden ortalama olarak farklı olmayacağı söylenebilir ancak bu durumda yine de standart hata artar ve güç etkilenir. ROK mekanizmasında ise verilerin kayıp olma durumu diğer gözlenen değişkenlerle ilişkilidir. ROK mekanizmasında kayıp veri ile ilişkili değişkenler kontrol edildikten sonra ilgili değişkende kayıp olma durumu rassal olarak düşünülebilir (Enders, 2013) çünkü kayıp olma durumu bulunduğu değişkenle ilişkili değildir. Aksine, kayıp verinin oluşma olasılığının, veri setinde kayıp verinin bulunduğu değişkene veya başka bir deyişle kayıp verinin gerçek değerine bağlı olması (Scheffer, 2002) ise İEK mekanizmasını göstermektedir.

Kayıp veri ile baş etme yöntemleri geleneksel yöntemler, en çok olabilirlik (Maximum Likelihood) ve çoklu atama yaklaşımlarına dayalı yöntemler olarak sınıflanmaktadır (Allison, 2001). Silme, kukla değişken atama ve ortalama atama gibi geleneksel yöntemlerin yanında beklenti maksimizasyonu ve çoklu atama yöntemleri de

bulunmaktadır. Bu çalışmada ortalama atama (SO), regresyon atama (RA) ve beklenti maksimizasyonu (BM) yöntemleri ele alınmaktadır. Tek değer atama yöntemlerinden yaygın olarak SO yöntemi kullanılmaktadır. Kayıp verilerin bulunduğu değişkene ait ortalama değeri o değişkendeki tüm kayıp veri noktalarına atanmaktadır. Anlaşılması ve uygulanmasının kolay olması ve veri setinde eksik bir gözlem bırakmaması gibi avantajlarının (Enders, 2010) yanı sıra bazı dezavantajları da bulunmaktadır. Tüm kayıp değerleri tek bir gözlem ile tamamlamak standart sapmayı ve varyansı azaltır (Enders, 2010; Little ve Rubin, 2002; Pigott, 2001). RA yönteminde kayıp verilerin tamamlanması için gözlenen değerler kullanılmaktadır. Gözlenen puanlardan elde edilen regresyon denklemi yardımıyla kayıp değerler atanmaktadır (Enders, 2010; Graham, 2012). Ancak bu durum, elde edilen veri setinde korelasyonların olduğundan fazla çıkmasına sebep olabilmektedir. Ayrıca, oluşturulan regresyon denklemi sonucunda belirlenen sınırlar dışında değerler de kayıp verilerin yerine atanabilmektedir (McKnight, McKnight, Sidani ve Figueredo, 2007). Beklenti ve maksimizasyon isimli iki adımdan oluşan BM yönteminde ise B adımında gözlenen değerler kullanılarak bir dizi regresyon denklemi elde edilir ve kayıp verilere atama yapılır. M adımında ise, atama yapılan değerler de kullanılarak yeni değer atamaları gerçekleştirilir. Bu adımlar çok sayıda tekrar edilerek B ve M basamaklarından her adımda yeni değerler hesaplanır. Ardışık M basamakları arasında değerler artık değişmediğinde, maksimum olasılık tahmini yapılmış olur (Enders, 2010). Parametre tahminleri, yineleme adımları arasında değerler artık değişmediğinde tamamlanır. Bu yöntemin dezavantajı olarak standart hataların gerçek standart hatalarla tutarlı olmayabileceği söylenebilir (Allison, 2003).

Amaç

Madde Tepki Kuramı (MTK) modelleri ile bir bireyin örtük özelliği ve maddeye verdiği yanıt arasında bir ilişki kurulmaktadır (Demars, 2010). Bu nedenle bireylerin maddelere verdikleri yanıtların her biri örtük özelliklerinin kestirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Ancak, veri setinde bulunan kayıplar elde edilen madde parametrelerinde, yetenek parametrelerinde, model-veri uyumunda ve standart hata kestirimlerinde hatalara sebep olabilmektedir. Literatürde madde tepki kuramına ilişkin

kayıp veri çalışmalarının (Demir, 2013; Koçak ve Çokluk Bökeoğlu, 2017) genellikle tek boyutlu yapılarda incelendiği görülmektedir. Ancak, tek boyutlu MTK modellerinin en büyük sınırlılıklarından biri gerçekte çok boyutlu yapıya sahip olan verilerden elde edilen hata miktarlarını olduğundan fazla gösterebilmesi veya modelin veriye uyum sağlayamamasıdır. Ackerman (1996) çoğu psikolojik ve eğitimsel testin değişik derecelerdeki çoklu özelliği veya özellik bileşkesini ölçtüğünü belirtmiştir. Bu nedenle, gerçekte iki veya daha fazla boyut içeren karmaşık verilerin analizi için çok boyutlu MTK modelleri geliştirilmiştir. Çok boyutlu yapılarda gerçekleştirilen çalışmalar genellikle ikili puanlanan maddelere yönelik geliştirilen modeller üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çok kategorili puanlanan maddelerin ikili hale dönüştürülerek iki kategorili maddeler için geliştirilmiş MTK modellerinin kullanılmasına ilişkin çalışmalar (Andreis ve Ferrari, 2012) bulunmasına rağmen, bu durumda çok kategorili tepkilerde bazı bilgiler kaybolmaktadır. Özellikle açık uçlu soruların cevaplanmasında ve likert tipi puanlanan psikolojik testlerde çok kategorili maddeler kullanılmaktadır. Dereceli ölçek verilerinde çoklu puanlanan MTK modellerine ilişkin kayıp veri etkisini inceleyen kısıtlı sayıda çalışmanın (Dai ve diğerleri, 2021) bulunması ile de araştırmancının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Finch (2008) çalışmasında, üç parametrelili lojistik model için madde parametrelerinin tahmininde kayıp verilerin ele alınmasına yönelik çeşitli yaklaşımların etkisini değerlendirmiştir. Çalışmayı TROK ve ROK mekanizmalarında tek boyutlu MTK modeli çerçevesinde gerçekleştirmiştir. Dai ve diğerleri (2021) ise aşamalı tepki modeli ve genelleştirilmiş kısmi puan modellerinin performansını kayıp verilerin varlığı durumunda incelemiştir. Araştırma ROK mekanizmasına sahip, farklı oranlarında kayıp içeren örneklem büyüklüklerinde ve beş cevap kategorili maddeler kullanılarak ele alınmış ancak yalnızca dizin silme yöntemi ile sınırlı kalmıştır. Andreis ve Ferrari (2012) tarafından ise ÇB-MTK'da TROK, ROK ve İEK mekanizmalarında farklı kayıp veri atama yöntemlerinin performansları incelenmiştir. Ancak ÇB-MTK bağlamında incelenen bu çalışmada çoklu puanlanan maddeler ikili puanlanan maddelere dönüştürülerek iki parametrelili lojistik modelin çok boyutlu uzantısı kullanılmıştır.

Kayıp verilerle baş etme yöntemlerinin etkilerinin farklı koşullar altında birbirlerine göre farklılaşabildiği göz önünde bulundurularak literatürdeki çalışmaların bir adım ilerisi olarak, bu çalışmada çok kategorili maddeler için geliştirilmiş Çok Boyutlu Madde Tepki Kuramı (ÇB-MTK) modellerinde kayıp veri sorununun incelenmesi amaçlanmaktadır. Kayıp veriler ile başa çıkmada sıklıkla kullanılan SO, RA ve BM yöntemleri TROK koşulu altında değerlendirilmiştir. İlgili yöntemler kullanılması kolay ve yaygın olduğu için tercih edilmiştir. Farklı koşullar altında yöntemlerin etkililiği belirlenerek çok kategorili puanlanan ÇB-MTK çalışacak araştırmacılara kayıp veri yöntemlerinin hangisinin kullanılmasının daha etkili olacağı konusunda yol göstereceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmada kullanılan referans veri seti ÇBMTK yapısı, boyut sayısı, boyutlar arası korelasyon, örneklem büyüklüğü, boyut başına düşen madde sayısı ve maddelere ilişkin puan kategorileri sayısı göz önünde bulundurularak R programında “mirt” paketi (Chalmers, 2012) ile üretilmiştir. ÇBMTK modellerinden Çok Boyutlu Aşamalı Tepki Modeline (ÇBATM) uygun olarak veri üretimi gerçekleştirilmiştir. İlk boyut ile ikinci boyut arasında yüksek düzeyde korelasyon bulunması durumunda tek boyutlu modellerin değerlendirilebileceği (Zhang, 2008) göz önünde bulundurularak veri üretimi aşamasında boyutlar arasında 0,50 korelasyon olacak şekilde iki boyutlu, basit yapılu bir model kullanılmıştır. Boyut başına 5 madde ve her maddenin 0-3 arasında puanlanan dört puan kategorisi oluşturulmuştur. Çoklu puanlanan MTK modellerinde örneklem büyüklüğünün 250 ve üzerinde olmasının madde ve yetenek parametrelerinin geri kazanımında yeterli olduğu söylenmektedir (Valdivia ve Dai, 2023). Bu çalışmada, iki boyutlu bir ÇB-MTK yapısı incelendiğinden dolayı örneklem büyüklüğü 1000 olarak belirlenmiştir.

İlk olarak, boyutlar arası korelasyon ($r=0,5$) olacak şekilde çok boyutlu normal dağılımdan 1000 birimlik yetenek parametreleri tanımlanmıştır. Madde parametreleri için ise Jiang, Wang ve Weiss (2016) tarafından önerilen parametreler kullanılmıştır.

Buna göre a_1 ve a_2 parametreleri minimum 1.1, maksimum 2.8 olacak şekilde tek biçimli (uniform) dağılımdan elde edilmiştir.

$$a_1, a_2 \sim U(1.1, 2.8)$$

b_1, b_2 ve b_3 parametreleri ise (-2,2) aralığında tek biçimli dağılım ile elde edilmiştir.

$$b_1 \sim U(-2, -0.67)$$

$$b_2 \sim U(-0.67, 0.67)$$

$$b_3 \sim U(0.67, 2)$$

Madde ve yetenek parametreleri belirlenen ölçütler bağlamında oluşturulduktan sonra ÇB-AT modeline göre madde yanıtları üretilmiştir. Daha sonra elde edilen veri seti kullanılarak, yöntemlerden elde edilen parametreler ile kıyaslanması amacıyla kullanılacak olan referans madde ve yetenek parametreleri kestirilmiştir.

Harwell, Stone, Hsu ve Kirisci (1996) MTK çalışmalarında en az 25 replikasyon önermelerine karşın MTK'da yöntem karşılaştırmalarında az sayıda replikasyonun yeterli olabileceğini belirtmişlerdir. Çalışmada replikasyon, üretilen parametrelerden kayıp veri içeren veri setlerinin elde edilmesi, elde edilen eksik veri setlerinin tamamlanması ve ÇB-AT modelinden madde ve yetenek parametrelerin elde edilmesi aşamasında uygulanmıştır. Çalışmanın karmaşık yapısı göz önünde bulundurularak replikasyon sayısı 10 olarak belirlenmiştir. Replikasyonlardan elde edilen değerlerin ortalaması kullanılarak sonuçlar yorumlanmıştır.

Kayıpların Elde Edilmesi Ve Tamamlanması

Üretilen veri setinden TROK mekanizmasına sahip olacak şekilde %5, %10 ve %20 kayıp içeren veri setleri elde edilmiştir. Kayıp verilerin elde edilmesinde R'da missMethods (Rockel, 2022) paketi kullanılmıştır.

Elde edilen veri setleri SPSS paket programında SO, RA ve BM yöntemleri ile tamamlanmıştır. Elde edilen ondalık değerler en yakın tamsayıya yuvarlanarak analizlere devam edilmiştir.

Kayıp Veri Yöntemlerinin Değerlendirilme Kriteri

Farklı kayıp veri yöntemleri ile tamamlanan veri setlerinden elde edilen madde ve yetenek parametreleri, üretilen eksiksiz veri setinden elde edilen parametreler ile karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma için hataların ortalama karekökü (RMSE) değerleri kullanılmıştır.

$$RMSE = \sqrt{\frac{\sum(\hat{y}_i - y)^2}{N}}$$

RMSE, kestirilen değer ile gerçek değer arasındaki farkı ifade eden bir hata ölçüsüdür. Düşük RMSE değerleri kestirimlerin gerçek değere daha yakın olduğunu göstermektedir. Yöntemlerin tamamlanmasıyla elde edilen değerlerin karşılaştırılacağı eksiksiz veri setinden elde edilen madde parametrelerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Eksiksiz Veri Setinden Elde Edilen Madde Parametreleri

Madde	Parametre Kestirimleri				
	a ₁	a ₂	d ₁	d ₂	d ₃
1	2.974	0	2.063	0.235	-1.407
2	1.435	0	1.149	-0.231	-1.680
3	1.948	0	1.513	0.076	-0.733
4	1.838	0	1.220	-0.347	-0.703
5	2.328	0	2.289	0.561	-1.323
6	0	2.463	1.841	-0.248	-1.869
7	0	1.428	1.105	-0.711	-1.691
8	0	0.970	1.784	-0.535	-1.732
9	0	2.631	0.955	0.581	-1.809
10	0	1.171	0.872	-0.416	-1.133

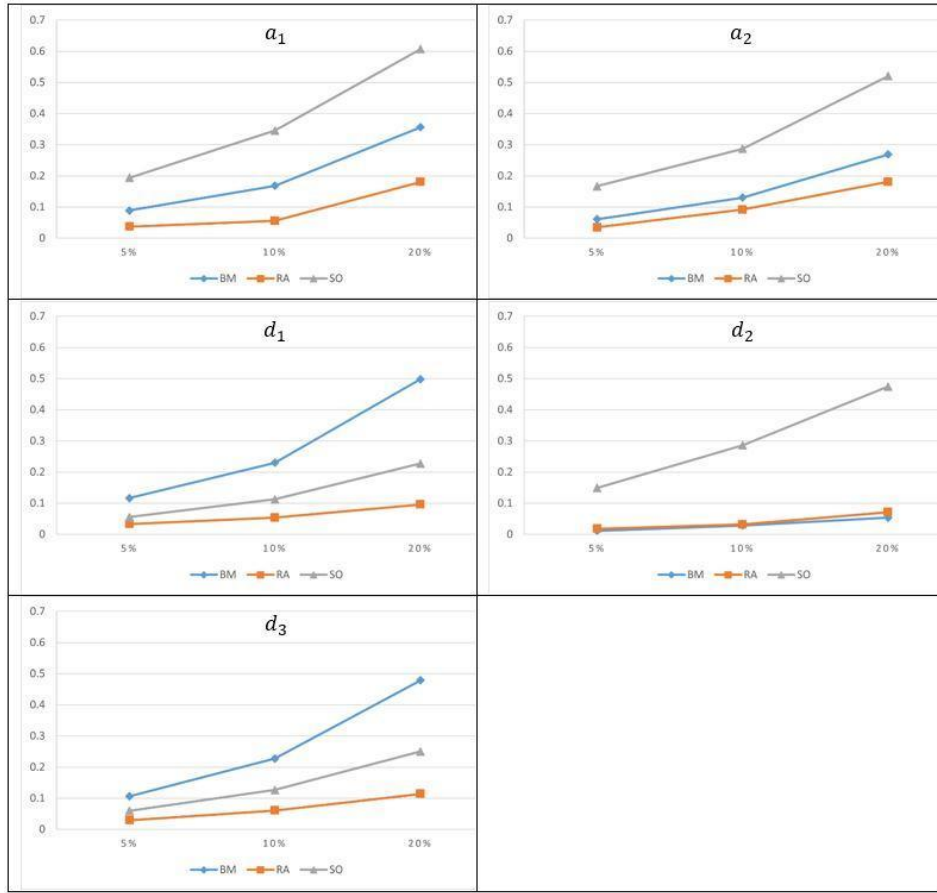
Tek boyutlu AT modelinde kategori eşik değerleri artan şekilde sıralanmasına karşın B-AT modelinde kategori keşişim parametreleri (d_1, d_2, d_3) için bu durum ters şekilde gerçekleşmektedir. Çünkü B-AT modelinde pozitif keşişim formu kullanılmaktadır (Paek & Cole, 2020). Bu nedenle çalışmada ayırıcılık parametreleri ile birlikte kategori keşişim parametreleri kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmadan elde edilen madde ve yetenek parametrelerine ilişkin bulgular bu bölümde yer almaktadır.

Madde Parametrelerine İlişkin Bulgular

B-AT modelinden elde edilen a_1 ve a_2 ayırıcılık parametresi ile her bir kategoriye ilişkin d_1, d_2 ve d_3 keşişim parametrelerine ilişkin ortalama RMSE değerleri elde edilmiştir. Farklı kayıp veri oranlarında kayıp veri yöntemlerinden elde edilen ortalama RMSE değerleri Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1.: Madde Parametrelerine İlişkin Ortalama RMSE Değerleri

Şekil 1 incelendiğinde, veri setinde bulunan kayıp veri miktarı arttığında tüm parametrelerde RMSE'nin de arttığı görülmektedir. Bu durum kayıp gözlem miktarının artması ile kaybedilen bilginin de artmasına bağlı olarak gerçekleşmektedir (Kaya Kalkan, Kara ve Kelecioğlu, 2018). Böylelikle kestirilen parametrelerdeki hata miktarı da artmaktadır. %5 kayıp veri durumunda, parametre kestirimlerinin hata miktarları arasındaki farkın en az düzeyde olduğu görülmektedir.

SO yönteminin a_1 ve a_2 parametrelerinde en yüksek düzeyde ortalama RMSE'ye sahip olduğu görülmüştür. Madde ayıricılık parametreleri için tüm kayıp veri oranlarında en

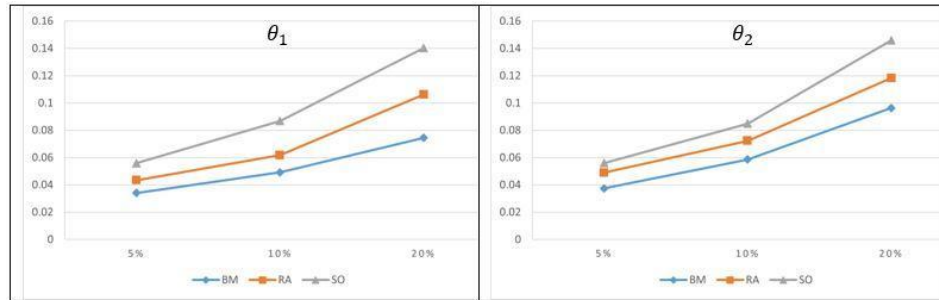
iyi performans gösteren yöntem RA yöntemi olmuştur. Bu yöntemde özellikle %5 ve %10 kayıp veri durumlarında düşük RMSE değerleri elde edilmiştir.

Kategori sınır kesişim parametreleri incelendiğinde ise d_1 ve d_3 parametresinde yöntemlerin benzer sonuçlar ürettiği görülmektedir. d_1 ve d_3 parametreleri için en küçük RMSE üreten yöntem ayırıcılık parametrelerinde olduğu gibi RA olmuştur. d_2 parametresinde ise diğer parametrelerden farklı olarak oldukça düşük RMSE değerleri elde edilmiştir. BM ve RA yöntemlerinin neredeyse aynı ve oldukça düşük sonuçlar ürettiği ancak SO yönteminin diğer yöntemlere kıyasla oldukça fazla RMSE ürettiği görülmüştür.

Madde parametreleri için tüm kayıp oranlarında ve tüm parametrelerde en az hata ile kestirim yapan yöntemin RA olduğu söylenebilir.

Yetenek Parametresine İlişkin Bulgular

ÇB-AT modelinden elde edilen yetenek parametrelerine ilişkin ortalama RMSE değerleri elde edilmiş ve farklı kayıp veri oranlarında yöntemlerden elde edilen ortalama RMSE değerleri Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Yetenek Parametrelerine İlişkin Ortalama RMSE Değerleri

Şekil 2 incelendiğinde, θ_1 ve θ_2 yetenek parametreleri için tüm yöntemlerde düşük RMSE değerleri elde edildiği görülmektedir. Veri setindeki kayıp oranı arttığında tüm yöntemler için de RMSE değerinin artış gösterdiği görülmektedir. Kayıp bilginin her iki yetenek parametresinde de oran arttıkça arttığı söylenebilir.

Her iki yetenek parametresi için de kayıp veri yöntemlerinin benzer şekilde çalıştığı ve en düşük RMSE değerlerini üreten yöntemin BM olduğu görülmüştür. SO yöntemi için ise yetenek parametrelerinde diğer yöntemlere kıyasla daha az etkili sonuçlar elde edildiği söylenebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışmada, basit yapılu çok boyutlu yapılar için geliştirilmiş olan ÇB-MTK modellerinden ÇB-AT modelinde kayıp veri ile baş etme yöntemlerinin madde ve yetenek parametrelerine etkisi araştırılmaktadır. İki boyutlu ve 0-3 şeklinde çoklu puanlanan veri setinde TROK mekanizmasına sahip olacak şekilde %5, %10 ve %20 oranında kayıplar oluşturulmuş ve SO, RA, BM yöntemleri ile tamamlanmıştır. Tamamlanan veri setinden elde edilen parametreler eksiksiz veri setinden elde edilen referans parametreler ile karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Kalkan, Kara ve Kelecioğlu'nun (2018) ikili puanlanan MTK modelinden elde ettikleri sonuçlara benzer olarak, tüm madde ve yetenek parametreleri için %5 kayıp içeren veri setlerinde RMSE değerlerinin diğer kayıp oranlarından daha düşük olduğu görülmüştür. Bu durum, TROK mekanizmasına sahip %5 ve daha altında kayıp içeren veri setlerinde kayıp verilerin etkisinin az olacağını göstermektedir. Dai ve diğerlerinin (2021) çoklu puanlanan MTK modellerinde kayıp veri etkisini inceledikleri çalışmalarında da buna benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Kayıp veri oranının %10 veya daha az olduğu durumlarda çoklu puanlanan MTK modellerinde kayıp veri etkisinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Ancak, yüksek oranlarda kayıp içeren veri setlerinde kayıp verilerin uygun yöntemlerle başa çıkılması gerektiği önerilmiştir.

Madde ayırıcılık parametreleri için tüm kayıp oranlarında RA ve BM yöntemlerinin SO yöntemine göre daha iyi performans sergilediği görülmüştür. Kategori sınır kesişim parametrelerinde ise d_1 ve d_3 için RA ve SO yöntemleri en düşük RMSE değerini üretirken d_2 parametresi için ise BM ve RA'nın tüm kayıp oranlarında oldukça düşük sonuçlar ürettiği görülmüştür. SO yönteminin d_2 parametresinde çok yüksek hata oranları ürettiğinden bu yöntemin madde parametrelerinin geri kazanımında dikkatli

şekilde kullanılması önerilir. Genel olarak tüm madde parametreleri değerlendirildiğinde RA yönteminin parametre değerlerinin geri kazanımında diğer yöntemlere kıyasla oldukça iyi sonuçlar elde ettiği söylenebilir. Çoklu puanlanan ölçekler üzerinde kayıp veri etkisinin incelendiği çalışmalarda RA yönteminin sonuçları yeniden üretmede oldukça iyi olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar (Roth, Switzer ve Switzer, 1999) bulunmaktadır. MTK modelleri bağlamında ise RA yönteminin ROK mekanizmasında model veri uyumu üzerinde iyi sonuçlar ürettiği görülmektedir (Koçak ve Çokluk Bökeoğlu, 2017). Bernaards ve Sijtsma (2010) ise çoklu puanlanan çok boyutlu madde tepki verilerinde kayıp veri yöntemlerinin performansını faktör analizi bağlamında incelemiştir. BM yönteminin diğer yöntemlere kıyasla daha iyi sonuçlar ürettiğini ve BM yöntemine alternatif olarak SO yönteminin de kullanılabileceğini belirtmişlerdir.

Yetenek parametrelerinin geri kazanımı için ise tüm kayıp oranlarında en düşük RMSE değerleri üreten yöntemin BM olduğu görülmüştür. Dolayısıyla yetenek parametrelerinin değerlendirilmesi için gerçekleştirilecek çalışmalarda BM yönteminin kullanılması daha uygun olacaktır. Bu sonuç, Bernaards ve Sijtsma'nın (1999) çok boyutlu ölçeklerde kayıp veri yöntemlerinin faktör puanlarına etkisini inceledikleri çalışmasında BM algoritmasının, faktör puanlarını tahmin etmek için kullanılabileceğini belirttikleri sonuç ile tutarlıdır.

KAYNAKLAR

- Ackerman, T. A. (1996). Graphical representation of multidimensional item response theory analyses. *Applied Psychological Measurement*, 20, 311-329. doi: 10.1177/014662169602000402
- Andreis, F., & Ferrari, P. A. (2012). Missing data and parameters estimates in multidimensional item response models. *Electronic Journal of Applied Statistical Analysis*, 5(3), 431-437. doi: 10.1285/i20705948v5n3p431
- Allison, P. D. (2001). *Missing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Allison, P. D. (2003). Missing data techniques for structural equation modeling. *Journal of Abnormal Psychology*, 112(4), 545-557. doi: 10.1037/0021-843X.112.4.545
- Bernaards, C., & Sijtsma, K. (1999). Factor Analysis of Multidimensional Polytomous Item Response Data Suffering From Ignorable Item Nonresponse. *Multivariate Behavioral Research*, 34(3), 277-313. doi: 10.1207/S15327906MBR3403_1
- Bernaards, C., & Sijtsma, K. (2010). Influence of Imputation and EM Methods on Factor Analysis When Item Nonresponse in Questionnaire Data Is Nonignorable. *Multivariate Behavioral Research*, 5(3), 321-364. doi:10.1207/S15327906MBR3503_03
- Chalmers, R. P. (2012). mirt: A Multidimensional Item Response Theory Package for the R Environment. *Journal of Statistical Software*, 48(6), 1-29. doi: 10.18637/jss.v048.i06
- Dai, S., Vo, T. T., Kehinde, O. J., He, H., Xue, Y., Demir, C., & Wang, X. (2021). Performance of Polytomous IRT Models With Rating Scale Data: An Investigation Over Sample Size, Instrument Length, and Missing Data. *Front. Educ*, 6. doi: 10.3389/educ.2021.721963
- Demars, C. (2010). *Item Response Theory: Understanding Statistics Measurement*. Oxford University Press, Oxford.
- Demir, E. (2013). *Kayıp Verilerin Varlığında İki Kategorili Puanlanan Maddelerden Oluşan Testlerin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Enders, C. K. (2010). *Applied missing data analysis*. New York: The Guilford Press.
- Enders, C. K. (2013). Dealing With Missing Data in Developmental Research. *Child Development Perspectives*, 7(1), 27-31. doi: 10.1111/cdep.12008
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2nd ed.). London: Sage.
- Finch, H. (2008). Estimation of item response theory parameters in the presence of missing data. *Journal of Educational Measurement*, 45(3), 225-245. doi: 10.1111/j.1745-3984.2008.00062.x

- Goegebeur, Y., De Boeck, P. & Molenberghs, G. (2010). Person fit for test speededness: normal curvatures, likelihood ratio tests and empirical bayes estimates. *Methodology: European Journal of Research Methods for the Behavioral and Social Sciences*, 6(1), 3–16. doi: 10.1027/1614-2241/a000002
- Graham, J. W. (2012). *Missing data: analysis and design*. New York: Springer
- Harwell, M., Stone, C. A., Hsu, T. C., & Kirisci, L. (1996). Monte Carlo studies in item response theory. *Applied psychological measurement*, 20(2), 101-125. doi: 10.1177/014662169602000
- Jiang, S., Wang, C., & Weiss, D. J. (2016). Sample Size Requirements for Estimation of Item Parameters in the Multidimensional Graded Response Model. *Front. Psychol.*, 7, doi: 10.3389/fpsyg.2016.00109
- Kaya-Kalkan, Ö., Kara, Y. & Kelecioğlu, H. (2018). Evaluating Performance of Missing Data Imputation Methods in IRT Analyses. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 5(3), 403–416. doi: 10.21449/ijate.430720
- Koçak, D. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2017). Kayıp veriyle baş etme yöntemlerinin model veri uyumu ve madde model uyumuna etkisi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 8(2), 200-223. doi: 10.21031/epod.303753
- Little, R. J. A., & Rubin, D. B. (2002). *Statistical analysis with missing data*. (2nd edition). New York: Wiley
- Little, R. J. A., & Schenker, N. (1995). Missing data. In Arminger, G., Clogg, C. C., & Sobel, M. E. (Eds), *Handbook of statistical modeling for the social and behavioral sciences*. Boston, MA: Springer. doi: 10.1007/978-1-4899-1292-3_2
- McKnight, P. E., McKnight, K. M., Sidani, S. & Figueredo, A. J. (2007). *Missing Data: A Gentle Introduction*. New York: The Guilford Publications, Inc.
- Paek, I., & Cole, K. (2019). *Using R for item response theory model applications*. London: Routledge.
- Pigott, T. D. (2001). A review of methods for missing data. *Educational Research and Evaluation: An International Journal of Theory and Practice*, 7(4), 353-383. doi: 10.1076/edre.7.4.353.8937
- Rockel, T. (2022). *missMethods: Methods for missing data*. R package version 0.4.0.
- Roth, P. L., Switzer, F. S., & Switzer, D. M. (1999). Missing Data in Multiple Item Scales: A Monte Carlo Analysis of Missing Data Techniques. *Organizational Research Methods*, 2(3), 211-232. doi: 10.1177/109442819923001
- Scheffer, J. (2002). Dealing with missing data. *Research Letters in the Information and Mathematical Sciences*, 3, 153-160.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using Multivariate Statistics* (6th Edition). Boston: Person Education.

- Zhang, B. (2008). Application of unidimensional item response models to tests with items sensitive to secondary dimensions. *The Journal of Experimental Education*, 77 (2), 147-166. doi: 10.3200/JEXE.77.2.147-166
- Valdivia, D. S., & Dai, S. (2023). Number of Response Categories and Sample Size Requirements in Polytomous IRT Models. *The Journal of Experimental Education*, doi: 10.1080/00220973.2022.2153783

SUMMARY

In this study, the effect of missing data methods on item and ability parameters obtained from the multidimensional graded response model, which is one of the multidimensional item response theory models with polytomous items, is investigated.

Method

In the study, data generation was carried out in accordance with the Multidimensional Graded Response Model (M-GRM). Two dimensions, five items per dimension and four response categories where each item is scored between 0-3 were formed. The sample size was determined as 1000. Firstly, ability parameters were defined from a multidimensional normal distribution with an inter-dimensional correlation of $r=0.5$. For item parameters, the parameters suggested by Jiang, Wang, and Weiss (2016) were used. Discrimination parameters were obtained from a uniform distribution with a minimum of 1.1 and a maximum of 2.8. Category boundary intercept parameters were obtained from a uniform distribution in the range of (-2,2). Item responses were generated using item and ability parameters. Reference item and ability parameters were estimated from the generated data set. The number of replications was set as 10. From the complete data set, data sets containing 5%, 10% and 20% missingness with MCAR mechanism were obtained. The obtained data sets were completed with SMI, RI and EM methods. The item and ability parameters obtained from the data sets completed with different methods were compared with the reference parameters. RMSE were used for this comparison.

Results

Average RMSE values were obtained for $a1$ and $a2$ discrimination parameters and $d1$, $d2$ and $d3$ intercept parameters for each category. It is seen that RMSE increases in all parameters when the amount of missing data increases. In the case of 5% missing data, the difference between the error amounts of the parameter estimates is minimal. SMI method has the highest average RMSE for $a1$ and $a2$. For the item discrimination parameters, RI was the best performing method in all ratios. In this method, low RMSE values were obtained especially in 5% and 10% missingness. When the category boundary intersection parameters are analysed, the methods have similar results for $d1$ and $d3$ parameters. As in the discrimination parameters, the method which had the smallest RMSE for $d1$ and $d3$ was RI. For parameter $d2$, unlike the other parameters, very low RMSE values were obtained. EM and RI methods produced almost the same and quite low results, but SMI method produced higher RMSE. For the item parameters, it can be said that RI is the method that predicts with the least error at all missing rates and for all parameters.

When the average RMSE values for the ability parameters are analysed, low RMSEs were obtained from all methods for the ability parameters. As the missing rate increases, the RMSE increases for all methods. It was observed that the methods worked similarly for both ability parameters and the method that produced the lowest RMSE was BM. For the SO method, it can be said that less effective results are obtained for the ability parameters compared to the other methods.


Discussion and Conclusion

For all parameters, RMSEs are quite low in data sets with 5% missingness. This indicates that the effect of missing data will be less in data sets with 5% or less missing with MCAR mechanism. Similar results were obtained in the study of Dai et al.(2021).

It was observed that RI and EM methods performed better than SMI method at all missing rates for item discrimination parameters. For the category boundary intersection parameters, RI and SMI methods produced the lowest RMSE values for d1 and d3, while for the d2 parameter, EM and RI produced very low results at all missing rates. Since the SMI method produces very high error rates for the d2 parameter, it is recommended that this method be used with caution in the recovery of item parameters. In general, when all item parameters are evaluated, it can be said that the RI method has very good results in the recovery of parameters. For the recovery of ability parameters, it was observed that the EM method produced the lowest RMSE values at all missing rates. Therefore, it would be more appropriate to use the EM method in the studies to be carried out for the evaluation of ability parameters.

ORCID

Mehmet Ali İşikoğlu  ORCID 0000-0001-5104-5661

Burcu Atar  ORCID 0000-0003-3527-686X

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, simülatif verilere dayalı bir çalışma olduğu için etik kurul izni gerektirmemektedir.

**Çevrim içi Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşiminde
Yaşanan Sosyal Kaygıda Öz Düzenleme,
Bilgisayar/İnternet ve İletişim Öz Yeterliğinin Rolü *****

**The Role of Self-Regulation, Computer/Internet and
Communication Self-efficacy in Social Anxiety
Experienced in Online Student-Instructor Interaction**

Yunus Emre ÜNGÖR¹, Mehmet KARA²

¹Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri
Eğitimi Anabilim Dalı. e-posta: yunuseu@gmail.com

²Amasya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim
Anabilim Dalı. e-posta: m.kara@live.com

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 15.08.2023

Yayına Kabul Tarihi: 14.12.2023

ÖZ

Bu araştırmanın amacı çevrim içi derslere kayıtlı öğrencilerin çevrim içi öğrenci öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygı düzeylerini ve ilişkili değişkenleri incelemektir. Daha özel olarak, öğrencilerin öğretim elemanlarıyla etkileşimlerinde öz düzenleme, bilgisayar/internet öz yeterliği ile çevrim içi iletişim öz yeterliği düzeylerinin çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde yaşadıkları sosyal kaygının boyutlarını yordama düzeylerinin belirlenmesidir. Araştırma etkileşimsel uzaklık kuramı çerçevesinde yapılmıştır. Araştırmanın katılımcıları çevrim içi derslere kayıtlı 1013 üniversite öğrencisidir. Araştırmanın verileri e-öğrenme ortamları için sosyal kaygı ölçeğinin öğrenci-öğretim elemanı formu, üç etkileşim türünde öz düzenleme ve çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunmuşluk ölçeklerinin ilgili alt ölçekleriyle toplanmıştır. Toplanan veriler betimsel istatistikler ve çoklu doğrusal regresyonla analiz edilmiştir. Betimsel bulgulara göre öğrencilerin sosyal kaygıları göreceli olarak ortalamaya yakın düzeyde bulunmuştur. Ayrıca, öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygı ile öz düzenleme, bilgisayar/internet öz yeterliği ve iletişim öz yeterliği arasında negatif yönlü, anlamlı ilişkiler gözlemlenmiştir. Son olarak, her üç değişkenin sosyal kaygının olumsuz değerlendirilme ve somatik belirtiler boyutlarını negatif yönlü ve anlamlı şekilde yordadığı, etkileşimden kaçınma

***Alıntılama:** Üngör, Y. E. ve Kara, M. (2023). Çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde yaşanan sosyal kaygıda öz düzenleme, bilgisayar/internet ve iletişim öz yeterliğinin rolü. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 1663-1686.

**Bu makale ikinci yazar danışmanlığında yürütülen birinci yazarın yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiş olup, 13. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi'nde sözlü olarak sunulmuştur.

boyutunun ise öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz-düzenleme ve çevrim içi iletişim öz yeterliği tarafından negatif yönlü, anlamlı şekilde yordandığı tespit edilmiştir. Bu bulgular ilgili alanyazınla tutarlı şekilde öğrencilerin öz düzenleme, bilgisayar/internet öz yeterliği ve iletişim öz yeterlikleri arttıkça sosyal kaygılarının azalacağını göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Çevrim içi etkileşim, Sosyal kaygı, Öz düzenleme, Hazırbulmuşluk

ABSTRACT

This study aims to investigate the social anxiety, observed in student-instructor interaction, of the students enrolled in online courses and the relevant variables. More specifically, it is aimed to determine how self-regulation in student-instructor interaction, computer/internet and online communication self-efficacy predict social anxiety in student-instructor interaction. The study was conducted based on the transactional distance theory. The participants were 1013 university students enrolled in online courses. The instruments were the student-instructor interaction form of the social anxiety scale for e-learning environments and the relevant sub-scales of self-regulation in three types of online interaction and readiness scales for online learning. The data were analyzed through descriptive statistics and multiple linear regression analyses. The descriptive findings indicated that students' social anxiety levels were relatively moderate. Besides, there were negative and significant relationships between students' social anxiety and self-regulation, computer/internet self-efficacy, and communication self-efficacy. Finally, all three variables were observed as the negative and significant predictors of social anxiety's negative evaluation and somatic symptoms dimensions while only self-regulation and communication self-efficacy were the significant predictors of avoiding interaction. These findings imply, as consistent with the relevant literature, that students' social anxiety will decrease as their self-regulation, computer/internet and communication self-efficacy increase.

Keywords: Online interaction, Social anxiety, Self-regulation, Readiness

GİRİŞ

Çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin öğrenme çıktıları üzerindeki olumlu etkisi pek çok araştırmayla ortaya konulmuştur. Öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi arttıkça öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye yönelik bağlılıklarının (Bolliger ve Halupa, 2018) ve memnuniyetlerinin de (Bolliger ve Halupa, 2018; Kara, 2021) arttığı belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin bu etkileşim türündeki öz düzenleme düzeyleri arttıkça algılanan öğrenme ve memnuniyetleri de artmaktadır (Cho ve Cho, 2017; Kara, Kukul ve Çakır, 2021). Bununla birlikte çevrim içi ortamlarda öğrenci-öğretim elemanı etkileşimini olumlu veya olumsuz yönde etkileyen unsurlar da bulunmaktadır. Örneğin, öğrencilerin dijital yeterlikleri arttıkça çevrim içi öğrenmeye yönelik motivasyonları ve bağlılıkları da artarken (Kara, 2022), çevrim içi ortamlardaki

sosyal kaygı düzeyleri de azalmaktadır (Bahçekapılı, 2021). Dolayısıyla dijital yeterlikler gibi öğrenci özelliklerinde gözlemlenen eksiklikler öğrencilerin sosyal kaygılarının artmasına neden olabilir ve bununla birlikte öğretim elemanlarıyla etkileşimlerini olumsuz yönde etkileyebilir.

Çevrim içi öğrenme ortamlarında yaşanan sosyal kaygının çevrim içi etkileşimi sınırladığı ifade edilmektedir (Keskin, Şahin, Uluç ve Yurdugul, 2023). Diğer yandan ise çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinin akademik başarının (Polat, Hopcan ve Kamalı Arslantaş, 2022) ve öğrenme sürecine aktif katılımın (Demir, Cinar ve Keskin, 2023) bir belirleyicisi olduğu belirlenmiştir. Bu ortamlarda öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde yaşanan sosyal kaygı yaş ve cinsiyet gibi demografik değişkenlere göre de farklılaşmaktadır (Alsudais vd. 2022; Bahçekapılı, 2021; Ifenthaler, Cooper, Daniela ve Sahin, 2023). Demografik farklılıklarla birlikte, çevrim içi öğrenme ortamlarında sosyal kaygının sebeplerinin belirlenmesi ve bu kaygının azaltılmasına yönelik stratejilerin geliştirilmesi için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir (Ifenthaler vd. 2023). Bu bakımdan, bu araştırma kapsamında sosyal kaygının etkilerinin azaltılmasının ön koşulu olarak bu kaygının nedenlerinin ortaya konulmasına yönelik bir inceleme yapılmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışma kapsamında yapılan alanyazın incelemesine göre çevrim içi öğrenme ortamlarında etkileşim kaygısına yönelik artan bir ilgi gözlemlenmektedir. Diğer yandan, Ifenthaler ve diğerleri (2023) çevrim içi etkileşimde sosyal kaygının nedenlerinin ve bu kaygıyı azaltmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesine yönelik daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır. Bu araştırma kapsamında çevrim içi etkileşimde yaşanan sosyal kaygının nedenleri olabilecek belirli hazırbulunuşluk değişkenleri öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenlemeyle birlikte incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar hem bu ortamlarda sosyal kaygının nedenlerinin anlaşılmasına hem de etkilerinin azaltılmasına yönelik stratejiler geliştirilmesine katkı sunacak niteliktedir.

Bu bağlamda, mevcut araştırmanın amacı, çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, bilgisayar/internet öz yeterliği ve çevrim içi iletişim öz yeterliğinin, öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygıyla ilişkisini ortaya koymaktır. Bu amaç temel alınarak aşağıdaki araştırma soruları yanıtlanmaya çalışılmıştır:

- 1) Üniversite öğrencilerinin, çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde yaşadıkları sosyal kaygı düzeyleri nedir?
- 2) Üniversite öğrencilerinin öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, bilgisayar/internet öz yeterliği ve çevrim içi iletişim öz yeterliği düzeyleri, çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde yaşadıkları sosyal kaygının boyutlarını ne düzeyde yordamaktadır?

Kuramsal Çerçeve: Etkileşimsel Uzaklık Kuramı

Bu çalışma kapsamında etkileşimsel (transaksiyonel) uzaklık kuramı çerçeve olarak kabul edilmiştir. Etkileşimsel uzaklık, uzaktan öğretimde öğrenci-öğretim elemanı ilişkilerini tanımlayan pedagojik bir kavram olmakla birlikte diyalog, yapı ve öğrenen özerkliğinin bir fonksiyonudur (Moore, 1997). Diyalog öğrenci ve öğretim elemanı arasındaki yapıcı ve olumlu etkileşimleri ifade etmekte ve çevresel faktörlerin yanı sıra hem öğretim elemanının hem de öğrencilerin özelliklerinden etkilenmektedir (Moore, 1997). Diğer yandan yapı, bir eğitim programının amaçlarının ve yöntemlerinin öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde esnek olmasını ifade etmektedir (Moore, 1997). Etkileşimsel uzaklığın üçüncü bileşeni ise öğrencilerin amaçlarını ve öğrenme deneyimlerini belirlemek gibi hususlarda öğrenme sorumluluklarını alma düzeylerini ifade eden özerklidir (Moore, 1997). Moore (1989) ayrıca uzaktan eğitimde, öğrenci-öğretim elemanı, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-içerik etkileşimi olmak üzere üç etkileşim türünü tanımlamıştır. Yapılan pek çok çalışmayla etkileşimsel uzaklığı belirleyen bu üç etkileşim türünün çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrencilerin algılanan öğrenmesi (Kara, 2021) ile memnuniyetini (Bolliger ve Halupa, 2018; Kara, 2021) ve bağlılığını (Bolliger ve Halupa, 2018) etkilediği ortaya

konulmuştur. Bununla birlikte sosyal kaygı, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimini olumsuz etkileyen unsurlardan biri olarak görülmektedir (Keskin vd. 2023). Bu çalışmada Moore (1989) tarafından tanımlanan üç etkileşim türünden öğrenci-öğretim elemanı etkileşimine odaklanılmış ve bu etkileşimdeki sosyal kaygıyla ilişkili unsurlar (bu etkileşim türünde öz-düzenleme, bilgisayar/internet öz yeterliği ve çevrim içi iletişim öz yeterliği) incelenmiştir.

İlgili Araştırmalar

Sosyal kaygı, Morrison ve Heimberg (2013) tarafından sosyal bağlamlarda hissedilen başkaları tarafından değerlendirilme korkusunun şekillendirdiği bir deneyim olarak tanımlanmaktadır. Sosyal kaygının, yükseköğretim öğrencilerinin önemli bir bölümünde görüldüğü (Russell ve Shaw, 2009) ve öğrenme süreçlerine ve iyi oluşlarına yönelik engel olduğu (Russell ve Topham, 2012) ortaya konulmuştur. Üniversite öğrencilerinin yaşadığı sosyal kaygı ile sosyo-duygusal işlevlerin ve öğrenci deneyimlerinin yanı sıra öğretim elemanlarıyla iletişimlerinde arasında da negatif ilişkiler bulunmuştur (Archbell ve Coplan, 2022).

Özellikle son yıllarda yapılan araştırmalarda, çevrim içi öğrenme sürecinde karşılaşılan önemli zorluklardan biri de sosyal kaygı olarak görülmektedir (Ifenthaler vd. 2023; Polat vd. 2022). Çevrim içi öğrenmede etkileşim, başarı ve memnuniyet için kritik faktörler olmakla birlikte (Kara vd. 2021), öğrenciler çevrim içi öğrenme ortamlarındaki diğer kişilerle iletişim kurarken yaşadıkları kaygı etkileşimi sınırlamakta ve öğrencilerin sosyal kaygıları arttıkça öğretim elemanı ile olan etkileşimlerinin azaldığı belirtilmektedir (Polat vd. 2022). Örneğin, Demir ve diğerleri (2023) çevrim içi ortamlarda yaşanan sosyal kaygının katılım stilleriyle birlikte aktif katılımı ve dolayısıyla akademik başarıyı etkilediğini göstermiştir. Benzer şekilde, Akçay ve Kayış (2023) yaptıkları çalışma sonucunda çevrim içi ortamlarda öğrencilerin bilgi paylaşma davranışlarıyla öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde yaşanan sosyal kaygı arasında negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Öte yandan, olumlu öğrenci-öğretim elemanı iletişiminin öğrencilerin motivasyonuna, ödev hazırlama süreçlerine ve bilgiye erişimlerine katkı sağladığı ortaya konulmuştur (Aydın Şengül ve Erdoğan, 2022).

Çevrim içi öğrenme araştırmalarında özellikle son yıllarda sosyal kaygının rolüne yönelik artan bir ilgi vardır (örneğin; Alsudais vd. 2022; Demir vd. 2023; Ifenthaler vd. 2023). Yine de Ifenthaler ve diğerleri (2023) özellikle sosyal kaygının öncüllerinin anlaşılmasına ve buna yönelik stratejiler üretilmesine yönelik daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu da belirtmektedir. Çevrim içi öğrenmede sosyal kaygı ile diğer değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmaların, bu ortamlarda sosyal kaygının azaltılması noktasında önemli bilgiler vereceği ifade edilmektedir (Keskin vd. 2023). Buna yönelik yapılan çalışmaların bir bölümü öğrencilerin demografik özelliklerine göre sosyal kaygılarını incelemiştir. Örneğin, Alsudais ve diğerleri (2022) tarafından yapılan bir çalışma öğrencilerin öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde yaşadıkları kaygının yaşları ile ilişkili olduğunu ve 21 yaş ve üstü öğrencilerin daha genç olanlara göre daha az sosyal kaygı yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bununla birlikte cinsiyete göre öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna varmışlardır. Benzer şekilde Avcı, Dinç ve Üztemur (2023) öğretmen adaylarının çevrim içi ortamlarda yaşadığı sosyal kaygının cinsiyete göre değişmediğini, ancak sınıf düzeyine göre değiştiğini ve bunun da akademik başarılarını olumsuz etkilediğini belirlemiştir. Ifenthaler ve diğerleri (2023) ise öğrencilerin çevrim içi ortamlarda yaşadıkları sosyal kaygının ülke bağlamlarına göre farklılaştığını göstermiştir.

Çevrim içi ortamlarda etkileşimi etkileyen faktörlerin benzer şekilde etkileşim kaygısıyla da ilişkili olabileceği düşünülebilir. Bu faktörlerden biri de çevrim içi etkileşimde öz düzenlemedir. Örneğin, Doo, Bonk, Shin ve Woo (2021) yaptıkları çalışmada öz düzenlemenin etkileşimsel uzaklığı etkilediği sonucuna varmışlardır. Ayrıca, Barut Tuğtekin (2022) çevrim içi etkileşimde öz düzenlemenin çevrim içi öğrenme ortamlarında akademik başarıyla da ilişkili olduğunu belirlerken, Kara ve diğerleri (2021) çevrim içi etkileşimde öz düzenlemenin algılanan öğrenme ve memnuniyetle ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Ek olarak, Cho ve Kim (2013) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarına göre öğretim elemanlarının etkileşim desteği öğrencilerin diğerleriyle etkileşimindeki öz düzenlemeleriyle de ilişkilidir. Bu nedenle bu çalışma kapsamında, çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz

düzenlemenin aynı zamanda bu etkileşim türündeki sosyal kaygının da bir öncülü olabileceği varsayılmıştır.

Çevrim içi etkileşimde sosyal kaygıyla ilişkili olabilecek bir diğer faktör de öğrencilerin dijital yeterlikleridir. Kayaduman, Battal ve Polat (2023) yaptıkları çalışmada öğrencilerin dijital yeterliklerinin diğer öğrencilerle ve içerikle etkileşimlerinin yanı sıra öğretim elemanlarıyla etkileşimlerini de kolaylaştıracağını vurgulamışlardır. Bahçekapılı (2021) çalışmasında çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrencilerin sosyal kaygılarının dijital yeterlikleriyle negatif şekilde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Benzer bir çalışmada, Polat ve diğerleri (2022) çevrim içi ters yüz sınıflarda öğrencilerin teknolojik öz yeterlikleriyle sosyal kaygıları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit etmiş, ancak teknoloji öz yeterliğinin sosyal kaygının bir yordayıcısı olmadığını belirlemiştir. Bu bulgularla tutarlı şekilde Avcı ve diğerleri (2023) öğretmen adaylarının bilgisayar öz yeterliği ile çevrim içi ortamlardaki sosyal kaygıları arasında negatif yönlü bir ilişki tespit etmişlerdir. Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin bilgisayar/internet öz yeterliklerinin çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde yaşadıkları sosyal kaygının bir yordayıcısı olabileceği sonucuna varılmıştır.

Çevrim içi ortamlarda yaşanan sosyal kaygının öğrencilerin bu ortamlardaki öğrenme deneyimlerine yönelik diğer hazırbulunmuşluk faktörleriyle de ilişkili olduğu ortaya konulmuştur (Cam ve Isbulan, 2023; Polat vd. 2022). Çevrim içi öğrenmede sosyal kaygıyla ilişkili olabilecek hazırbulunmuşluk faktörlerinden biri de çevrim içi iletişim öz yeterliğidir. Göreceli olarak yeni bir çalışmada, Polat ve diğerleri (2022) çevrim içi ters yüz sınıflarda iletişim öz yeterliğinin sosyal kaygı ile negatif yönde ilişkisinin olduğunu ve iletişim öz yeterliğinin sosyal kaygının bir yordayıcısı olduğunu belirlemiştir. Bu nedenle bu çalışmada da çevrim içi iletişim öz yeterliği sosyal kaygının bir öncülü olarak ele alınmıştır.

Sonuç olarak, mevcut çalışmada ilgili alanyazın dikkate alınarak çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygıyı açıklayan faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Buna göre, çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz-düzenleme, bilgisayar/internet öz-yeterliği ve çevrim içi iletişim öz yeterliği

değişkenlerinin öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygı boyutlarındaki rolü incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Mevcut araştırma ilişkisel tarama modeli olarak tasarlanmıştır. Bir başka ifadeyle bu araştırmada değişkenlerle ilgili herhangi bir müdahale uygulaması yapılmadan ilişkiler incelenmiştir. Buna göre öğrenci-öğretim elemanı etkileşimindeki sosyal kaygı boyutlarının, çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, bilgisayar/internet öz yeterliği ve çevrim içi iletişim öz yeterliği ile ilişkisi incelenmiştir.

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarını, bir devlet üniversitesinde ön lisans, lisans ve yüksek lisans düzeyinde öğrenim gören ve çevrim içi derslere kayıtlı üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesi için uygun örnekleme stratejisi kullanılmıştır. Bu stratejinin bir gereksinimi olarak katılımcıların demografik özellikleri detaylı şekilde sunulmuştur. Gönüllü olarak çalışmaya katılan öğrencilerin 316'sı (%31.19) erkek, 697'si (%68.81) kadındır. Öğrencilerin yaşları 18 ile 51 yaş arasında değişmekle birlikte çoğunluğu 18-24 yaş (%84.40) aralığındadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 608'i (%60.02) ön lisans, 340'ı (%33.56) lisans ve 65'i (%6.42) yüksek lisans öğrencisidir. Katılan öğrencilerin 556'sı (%54.89) sosyal bilimler alanındaki bölümlerde, 242'si (%23.89) sağlık bilimleri alanındaki bölümlerde ve 215'i (%21.22) teknik bilimler alanındaki bölümlerde öğrenim görmektedir. Çalışmaya yüz yüze eğitim programlarında öğrenim gören 585 (%57.75) öğrenci ve uzaktan eğitim programlarında öğrenim gören 428 (%42.25) öğrenci katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacına göre hazırlanan ve dört bölümden oluşan çevrim içi bir anket kullanılmıştır. Birinci bölümde araştırma hakkında bilgi verilmekte ve katılımcının gönüllülük onayı alınmaktadır. Anket formunun diğer bölümlerinde ise araştırma kapsamında ele alınan yapıları ölçmeye yönelik aşağıda açıklanan ölçek maddeleri sunulmuştur.

Bu çalışmada Keskin ve diğerleri (2023) tarafından geliştirilen ve iki alt ölçekten oluşan “E-öğrenme Ortamları için Sosyal Kaygı Ölçeği”nin “E-Öğrenme Ortamlarında Öğretici ile Etkileşimlere Yönelik Yaklaşımlar” alt ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, “Olumsuz değerlendirilme”, “Somatik Belirtiler” ve “Etkileşimden kaçınma” olmak üzere toplam üç faktörden ve 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin dokuz maddeden oluşan olumsuz değerlendirilme faktörünün ortalama varyansı .77, Güvenirlik katsayısı .97 ve Cronbach Alfa değeri .97; dört maddeden oluşan somatik belirtiler faktörünün ortalama varyansı .76 ve Cronbach Alfa değeri .93; 10 maddeden oluşan etkileşimden kaçınma faktörünün ortalama varyansı .74 ve Cronbach Alfa değeri .97 olarak bulunmuştur. Bu çalışma kapsamında olumsuz değerlendirilme, somatik belirtiler ve etkileşimden kaçınma boyutları için elde edilen Cronbach Alpha değerleri sırasıyla .94, .93 ve .96’dır.

Mevcut çalışma kapsamında ikinci olarak Cho ve Cho (2017) tarafından geliştirilen ve Çakır, Kara ve Kukul (2019) tarafından Türkçe diline uyarlanan “Üç Etkileşim Türünde Çevrim içi Öz Düzenleme Anketi” kullanılmıştır. Bu araştırmanın amacına uygun olarak ilgili ölçeğin dokuz maddeden oluşan öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme alt ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin uyarlama çalışmasında genelinin Cronbach Alpha değeri .98, öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz-düzenleme faktörü için .96 değeri elde edilmiştir. Bu çalışma kapsamında çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme için Cronbach Alpha değeri .92 olarak hesaplanmıştır.

Araştırma kapsamında kullanılan son ölçme aracı ise Hung, Chou, Chen ve Own (2010) tarafından geliştirilen “Çevrim içi Öğrenmeye yönelik Hazırbulunuşluk” ölçeğidir. Bu

ölçeğin Yurdugül ve Alsancak Sırakaya (2013) tarafından Türkçe diline uyarlanmış versiyonu kullanılmıştır. Ölçeğin uyarlama çalışmasında bilgisayar/internet öz yeterliği faktörü için Cronbach Alfa değeri .92 ve ortalama açıklanan varyansı .80 olarak bulunmuştur. Çevrim içi iletişim öz yeterliği faktörü için Cronbach Alpha katsayısı .91, ve ortalama açıklanan varyansı .78'dir. Mevcut çalışma kapsamında bilgisayar/internet öz yeterliği için Cronbach Alpha değeri .87 olarak, çevrim içi iletişim öz yeterliği için ise Cronbach Alpha değeri .85 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Prosedürü

Çalışma kapsamında hazırlanan anket, COVID-19 salgını sebebiyle çevrim içi öğretime katılan yükseköğretim öğrencilerine ulaştırılmak üzere çevrim içi ortamda hazırlanmıştır. Çalışmanın etik yönünün değerlendirilmesi için araştırmacıların bağlı olduğu üniversitenin "Sosyal Bilimler Etik Kurulu"na başvuruda bulunmuş ve gerekli onay alınmıştır. Daha sonra araştırmanın yapıldığı kurumdan araştırma için ayrıca izin alınmıştır. Veri toplama süreci hazırlanan çevrim içi anket aracılığıyla 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılı Bahar döneminde bir devlet üniversitesinde öğrenim gören öğrencilere dağıtılmıştır. Veri toplama süreci toplam beş hafta sürmüştür. Her bir öğrencinin tahmini anketi tamamlama süresi yaklaşık 20 dakikadır.

Veri Analizi

Araştırma kapsamında verilerin analizi için betimsel istatistikler ve bir parametrik test kullanılmıştır. Analizlerden önce tekrar eden veriler, uç değerler ve kayıp veriler incelenmiştir. Tablo 1'de gösterilen betimsel bulgulara göre tüm değişkenler için çarpıklık ve basıklık değerleri .20 ile .93 arasındadır. Birinci araştırma sorusunu cevaplamak için betimsel analizler yapılmıştır. İkinci araştırma sorusunu cevaplamak için ise çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, bilgisayar/internet öz yeterliği ve çevrim içi iletişim öz yeterliğinin sosyal kaygı alt boyutları olan olumsuz değerlendirilme, somatik belirtiler ve etkileşimden kaçınma faktörlerini yordama durumunun belirlenmesine yönelik çoklu doğrusal regresyon

analizi yapılmıştır. Regresyon analizi sırasında tüm bağımsız değişkenler tek adımda analize dahil edilmiştir.

Araştırma Etiği

Araştırmacıların bağlı olduğu kurumun “Sosyal Bilimler Etik Kurulu”ndan araştırmanın etik yönden uygunluğuna dair onay alınmıştır. Ayrıca, araştırmanın yapıldığı kurumdan da araştırma için resmi izin alınmıştır. Araştırma için başvuru ilgili kurul tarafından incelenmiş ve 26/01/2021 tarihinde onay verilmiştir. Kurul onayına dair belge sayısı 2726 şeklindedir.

BULGULAR

Betimsel Bulgular

Birinci araştırma sorusunu cevaplamaya yönelik öğrencilerin çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, bilgisayar/internet öz yeterliği ve çevrim içi iletişim öz yeterlik düzeyleri ile sosyal kaygı ve boyutlarına ilişkin ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen betimsel bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1’de sunulan puanlar incelendiğinde en yüksek puanın öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenlemeye, en düşük puanın ise öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygıya ait olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yüksekten düşüğe doğru ortalama puanları sırasıyla şu şekildedir: öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme ($\bar{X}=5.23$, $SS.= 1.41$), bilgisayar ve internet öz yeterliği ($\bar{X}=3.76$, $SS.= 1.09$), çevrim içi iletişim öz yeterliği ($\bar{X}=3.72$, $SS.= 1.08$). Katılımcıların öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde yaşadıkları sosyal kaygı açısından en yüksek kaygı boyutu olumsuz değerlendirilme ($\bar{X}=3.26$, $SS.= 1.69$) iken, bunu etkileşimden kaçınma ($\bar{X}=2.67$, $SS.= 1.72$) ve somatik belirtiler ($\bar{X}=2.64$, $SS.= 1.78$) takip etmiştir.

Tablo 1. Araştırma Kapsamında Elde Edilen Betimsel Bulgular

	N	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık
Öğrenci öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme	1013	5.23	1.41	-.59	-.40
Bilgisayar/internet öz yeterliği	1013	3.76	1.09	-.70	-.25
Çevrim içi iletişim öz yeterliği	1013	3.72	1.08	-.62	-.43
Olumsuz değerlendirilme	1013	3.26	1.69	.46	-.80
Somatik belirtiler	1013	2.64	1.78	.91	-.33
Etkileşimden kaçınma	1013	2.67	1.72	.93	-.20
Öğrenci öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygı	1013	2.90	1.56	.72	-.39

İlişkisel Bulgular

Öğrencilerin öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygı ve boyutlarıyla öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, bilgisayar/internet öz yeterliği ve çevrim içi iletişim öz yeterliği arasındaki ilişkinin yönünü ve düzeyini belirlemek için Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yapılmıştır. Analizin sonuçlarına göre öğrencilerin öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygı düzeyleri ile öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme ($r=-.55$; $p<.01$), bilgisayar/internet öz yeterliği ($r=-.51$; $p<.01$) ve çevrim içi iletişim öz yeterliği ($r=-.32$; $p<.01$) arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler vardır. En yüksek korelasyon öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme ve sosyal kaygı arasında görülürken, bunu bilgisayar/internet öz yeterliği öz yeterliği ve sosyal kaygı arasındaki korelasyon takip etmiştir. En düşük korelasyon ise çevrim içi iletişim öz yeterliği ve öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygı arasında görülmüştür. Öğrenci-öğretim elemanı

etkileşiminde sosyal kaygının boyutlarıyla öz düzenleme, bilgisayar/internet ve çevrim içi iletişim öz yeterliği arasındaki ilişkiler Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4'te sunulmuştur.

Araştırma kapsamında öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, bilgisayar/internet öz yeterliği ve çevrim içi iletişim öz yeterliğinin sosyal kaygının boyutları olan olumsuz değerlendirilme, somatik belirtiler ve etkileşimden kaçınmayı yordama düzeylerine yönelik çok değişkenli regresyon analizi yapılmıştır. Öncelikle çoklu doğrusal regresyon analizinin varsayımları incelenmiştir. Sosyal kaygının her bir alt faktörü için VIF değerlerinin 2.5'in altında olduğu tespit edilmiştir. Bu değer ilgili alanyazında en çok kabul gören 10 değerinin altında olduğu için (O'Brien, 2007) çoklu doğrusallık probleminin olmadığı varsayılmıştır. Ayrıca Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4'te sunulan bağımsız değişkenlerle bağımlı değişkenler arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde çoklu doğrusallık probleminin olmadığı söylenebilir. Katılımcıların, öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, bilgisayar/internet öz yeterliği ve çevrim içi iletişim öz yeterliği düzeylerinin öğrenci-öğretim elemanı etkileşimindeki sosyal kaygının olumsuz değerlendirilme boyutunu yordama düzeylerine ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Sosyal Kaygının Olumsuz Değerlendirilme Boyutunun Yordanmasına İlişkin Bulgular

Olumsuz Değerlendirilme	<i>B</i>	<i>Standart hata</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>İkili r</i>	<i>Kısmi R</i>
Sabit	6.86	.21	-	33.10	.00	-	-
Öğrenci öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme							
Bilgisayar/internet öz yeterliği	-0.36	.04	-0.30	-8.62	.00	-0.46	-0.26
İletişim öz yeterliği	-0.15	.05	-0.10	-3.01	.00	-0.30	-0.09
	-0.32	.06	-0.20	-5.40	.00	-0.40	-0.17

$R=.50, R^2=.25, F_{(3,1009)}=114.17, p<.01$

Analiz sonuçlarına göre öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, bilgisayar/internet öz yeterliği ve çevrim içi iletişim öz yeterliğinin sosyal kaygının olumsuz değerlendirilme boyutunu anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir: $F(3,1009)=114.17, p<.01$. Bu üç yordayıcı değişken birlikte sosyal kaygının olumsuz

değerlendirilme boyutunun toplam varyansının yaklaşık %25'ini açıklamaktadır ($R=.50$, $R^2=.25$, $p<.01$). Regresyon katsayılarının anlamlılığına dair t-testi sonuçlarına göre öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, bilgisayar/internet öz yeterliği ve çevrim içi iletişim öz yeterliğinin sosyal kaygının olumsuz değerlendirilme boyutunu anlamlı şekilde ve negatif yönlü olarak yordadıkları anlaşılmaktadır ($p<.01$). Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre olumsuz değerlendirilme boyutunun yordanmasına en çok katkı sunan değişken öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme iken ($\beta=-.30$), daha sonra çevrim içi iletişim öz yeterliği ($\beta=-.20$) ve bilgisayar/internet öz yeterliğidir ($\beta=-.10$).

Katılımcıların, öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, bilgisayar/internet öz yeterliği ve çevrim içi iletişim öz yeterliği düzeylerinin öğrenci-öğretim elemanı etkileşimindeki sosyal kaygının somatik belirtiler boyutunu yordama düzeyine ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir. Öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, bilgisayar/internet öz yeterliği ve çevrim içi iletişim öz yeterliği düzeylerinin sosyal kaygının somatik belirtiler boyutunu anlamlı şekilde yordadıkları görülmüştür ($F(3,1009)=92.34$, $p<.01$). Bu üç yordayıcı değişkenin birlikte sosyal kaygının somatik belirtiler boyutunun toplam varyansının yaklaşık %22'sini açıklamaktadır ($R=.46$, $R^2=.22$ $p<.01$). Regresyon katsayılarının anlamlılığına yönelik t-testi sonuçlarına göre öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, bilgisayar/internet öz yeterliği ve çevrim içi iletişim öz yeterliğinin sosyal kaygının somatik belirtiler boyutunu anlamlı şekilde ve negatif yönlü yordadıkları anlaşılmaktadır ($p<.01$). Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre somatik belirtiler boyutunun yordanmasına en çok katkıyı sunan değişken öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenlemeyken ($\beta=-.30$), daha sonra çevrim içi iletişim öz yeterliği ($\beta=-.15$) ve bilgisayar/internet öz yeterliğidir ($\beta=-.10$).

Tablo 3. Sosyal Kaygının Somatik Belirtiler Boyutunun Yordanmasına İlişkin Bulgular

Somatik Belirtiler	<i>B</i>	<i>Standart hata</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>İkili r</i>	<i>Kısmi R</i>
Sabit	6.16	.22		27.52	.00		
Öğrenci öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme	-.37	.05	-.30	-8.31	.00	-.43	-.25
Bilgisayar/internet öz yeterliği	-.17	.05	-.10	-3.24	.00	-.29	-.10
İletişim öz yeterliği	-.25	.06	-.15	-3.98	.00	-.39	-.12

$R=.46$, $R^2=.22$, $F(3,1009)=92.34$, $p<.01$

Son olarak katılımcıların, öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, bilgisayar/internet öz yeterliği ve çevrim içi iletişim öz yeterliği düzeylerinin öğrenci-öğretim elemanı etkileşimindeki sosyal kaygının etkileşimden kaçınma boyutunu yordama düzeylerine ilişkin çoklu regresyon sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir. Öğrencilerin öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, bilgisayar/internet öz yeterliği ve çevrim içi iletişim öz yeterliği düzeylerinin, sosyal kaygının etkileşimden kaçınma boyutunu anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür: $F(3,1009)=92.34$, $p<.01$. Bu üç yordayıcı değişken birlikte sosyal kaygının etkileşimden kaçınma boyutundaki toplam varyansın yaklaşık %37'sini açıklamaktadır ($R=.611$, $R^2=.37$, $p<.01$). Regresyon katsayılarının anlamlılığına yönelik yapılan t-testi sonuçlarına göre öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme ve çevrim içi iletişim öz yeterliği sosyal kaygının etkileşimden kaçınma boyutunu negatif yönlü ve anlamlı yordarken, bilgisayar/internet öz yeterliğinin sosyal kaygının etkileşimden kaçınma boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir. Standardize edilmiş regresyon değerlerine göre sosyal kaygının etkileşimden kaçınma boyutunun yordanmasına öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme ($\beta=-.40$), çevrim içi iletişim öz yeterliğine ($\beta=-.27$) göre daha çok katkı sunmaktadır. Bilgisayar/internet öz yeterliğinin yordama düzeyi ise düşük düzeyde ve anlamlı değildir ($\beta=-.01$).

Tablo 4. Sosyal Kaygının Etkileşimden Kaçınma Boyutunun Yordanmasına İlişkin Bulgular

Etkileşimden Kaçınma	<i>B</i>	<i>Standart hata</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>İkili r</i>	<i>Kısmi R</i>
Sabit	6.88	.19		35.56	.00		
Öğrenci öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme	-.49	.04	-.40	-12.66	.00	-.57	-.37
Bilgisayar/internet öz yeterliği	-.02	.05	-.01	-.42	.67	-.29	-.01
İletişim Öz yeterliği	-.42	.05	-.27	-7.76	.00	-.52	-.24

$R=.61, R^2=.37, F(3,1009)=92.34, p<.01$

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygının boyutları; öğrencilerin öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme, bilgisayar/internet öz yeterliği ve çevrim içi iletişim öz yeterliği düzeylerine göre incelenmiştir. Araştırmanın betimsel bulgularına göre; öğrencilerin öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygı düzeylerinin ortalamaya yakın bir düzeyde olduğu söylenebilir. Bu bulgu ilgili alanyazındaki çalışmalarla benzerdir. Alsudais ve diğerlerinin (2022) çevrim içi öğrenme ortamlarında sosyal kaygıyı öğrencilerin demografik özelliklere göre incelediği çalışmasında katılımcıların öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygı düzeyleri orta seviyede bulunmuştur. Bu araştırmayla benzer bir bağlamda Avcı ve diğerleri (2023) tarafından öğretmen adaylarıyla yapılan bir diğer çalışma da katılımcıların sosyal kaygılarının ortalama düzeyde olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin öğretim elemanlarıyla etkileşimlerinde yaşadıkları sosyal kaygı düzeylerinin ortalamaya yakın olmasının sebebi öğretim elemanlarının öğrencilerle diyaloga yönelik olumlu tutumları olabilir. Ayrıca, COVID-19 döneminde yapılan acil durum uzaktan öğretiminde öğrencilerin yoğun şekilde

çevrim içi öğrenme deneyimi yaşamaları sosyal kaygı düzeylerinin azalmasını sağlamış olabilir.

Çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygının olumsuz değerlendirilme, somatik belirtiler ve etkileşimden kaçınma boyutları ile öğrencilerin çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme düzeyleri arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bunun yanı sıra, öğrencilerin çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşimindeki öz düzenleme düzeylerinin, çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde yaşanan sosyal kaygının olumsuz değerlendirilme, somatik belirtiler ve etkileşimden kaçınma boyutlarını anlamlı şekilde yordadığı sonucuna varılmıştır. Çevrim içi etkileşimle ilgili alanyazında öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin etkileşimi etkilediği (Doo vd. 2021) ve çevrim içi etkileşimde öz düzenleme becerilerinin de akademik başarı (Barut Tuğtekin, 2022) ve algılanan öğrenme ve memnuniyetle ilişkili olduğu (Kara vd. 2021) ortaya konulmuştur. Bu bulgular, çevrim içi etkileşimle ilişkili olan faktörlerin aynı zamanda çevrim içi etkileşim kaygısıyla da ilişkili olabileceğini göstermektedir. Buna göre çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenlemenin bu etkileşim türünde yaşanan sosyal kaygıyı azalttığı sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak, çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öz düzenleme düzeyleri yüksek olan öğrencilerin, daha az olumsuz değerlendirilme korkusu yaşamaları, öğretim elemanlarıyla daha çok etkileşimde bulunmaları ve sosyal kaygı esnasında görülen bedensel tepkileri daha az vermeleri beklenebilir.

İkinci olarak, çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde yaşanan sosyal kaygının olumsuz değerlendirilme, somatik belirtiler ve etkileşimden kaçınma boyutları ile öğrencilerin bilgisayar/internet öz yeterliği arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bununla birlikte, bilgisayar/internet öz yeterliğinin çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygının olumsuz değerlendirilme ve somatik belirtiler boyutunu anlamlı şekilde ve negatif yönlü yordadığı, ancak etkileşimden kaçınma boyutunu anlamlı şekilde yordamadığı belirlenmiştir. Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgularla benzer şekilde, çevrim içi etkileşimde sosyal kaygı ile ilgili

yapılan çalışmalar da öğrencilerin dijital yeterlikleriyle çevrim içi ortamlarda yaşadıkları sosyal kaygı arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler tespit etmişlerdir (Avcı vd. 2023; Bahçekapılı, 2021; Polat vd. 2022). Buna göre çevrim içi öğrenme ortamlarında bilgisayar/internet öz yeterliği yüksek öğrencilerin öğretim elemanlarıyla etkileşimde olumsuz değerlendirilme kaygısını ve bu kaygının belirtilerini daha az yaşayacakları söylenebilir. Ancak, bilgisayar/internet öz yeterliğinin düşük olmasının etkileşimden kaçınma davranışına sebep olmadığı görülmektedir. Bilgisayar/internet öz yeterliğinin sosyal kaygının etkileşimden kaçınma boyutunu yordamama sebebi olarak, çevrim içi öğrenme ortamlarının kullanımına yönelik teknik becerilerle ilgili olması ve sosyal ilişkilerle doğrudan ilgili olmaması gösterilebilir.

Son olarak, çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygının olumsuz değerlendirilme, somatik belirtiler ve etkileşimden kaçınma boyutları ile öğrencilerin çevrim içi iletişim öz yeterliği arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin çevrim içi iletişim öz yeterliğinin çevrim içi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygının olumsuz değerlendirilme, somatik belirtiler ve etkileşimden kaçınma boyutlarını anlamlı şekilde ve negatif yönlü yordadığı sonucuna varılmıştır. Bu bulguyla tutarlı şekilde Polat ve diğerlerinin (2022) çalışmasında iletişim öz yeterliğinin sosyal kaygı ile negatif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, çevrim içi iletişim öz yeterliğini de kapsayan çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluğu ile çevrim içi etkileşimde yaşanan sosyal kaygı arasında negatif yönlü ilişkiler ortaya konulmuştur (Cam ve Isbulan, 2023). Buna göre çevrim içi öğrenme ortamlarında çevrim içi iletişim öz yeterliği yüksek olan öğrencilerin öğretim elemanlarıyla etkili ve olumlu şekilde etkileşim sürecine dahil olması beklenebilir. Daha özel olarak, çevrim içi iletişim öz yeterlikleri yüksek olan öğrencilerin öğretim elemanlarıyla iletişim süreçlerinde olumsuz değerlendirilme endişelerinin düşük olacağı, öğretim elemanlarıyla olan etkileşimden kaçınmayacakları ve sosyal kaygının yaşanması durumunda görülen bedensel tepki düzeylerinin daha az olacağı söylenebilir.

Bu araştırmanın belirli sınırlılıkları bulunmakla birlikte gelecek araştırmalara ve uygulamaya dönük önerileri de bulunmaktadır. Öncelikle mevcut araştırmanın

katılımcıları sadece bir üniversitede öğrenim gören yükseköğretim öğrencileridir. Bulguların genellenebilirliği için çoklu üniversitelerden katılımcılarla araştırma tekrar edilebilir. Araştırma acil durum uzaktan öğretimi bağlamını da kapsadığı için ayrıca tamamen uzaktan öğretim programlarına kayıtlı öğrencilerle de tekrar edilebilir. Bunun yanı sıra, bu araştırma kapsamında sadece öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde sosyal kaygıya odaklanılmıştır. Gelecek araştırmalar öğrenci-öğrenci etkileşiminde sosyal kaygıyı da kapsayarak bu kaygı türünün öncüllerini ve sonuçlarını inceleyebilir. Ayrıca, yüz yüze öğretim programlarına kayıtlı öğrencilerle tamamen uzaktan öğretim programlarına kayıtlı öğrenciler arasında bu etkileşim türlerinde yaşanan kaygıda bir farklılaşma olup olmadığı da gelecek çalışmalarda incelenebilir. Araştırmanın sonuçları bilgisayar/internet öz yeterliği ve çevrim içi etkileşimde öz düzenlemeyle birlikte çevrim içi iletişim öz yeterliği gibi çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk öğelerinin öğrencilerin öğretim elemanlarıyla etkileşimindeki önemini vurgulamıştır. Bu yeterliklerin artırılması ve sosyal kaygının düşürülmesine yönelik müdahale çalışmaları (etkileşim olanaklarını artıran öğretim yöntemlerinin ve ortamlarının kullanılması, öğrenci yeterliklerinin artırılmasına yönelik müfredat düzenlemesi, vb.) yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Alsudais, A. S., Alghamdi, A. S., Alharbi, A. A., Alshehri, A. A., Alzhrani, M. A., Keskin, S., Şahin, M., & Althubaiti, A. M. (2022). Social anxiety in e-learning: Scale validation and socio-demographic correlation study. *Education and Information Technologies*, 27(6), 8189-8201. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-10919-7>
- Archbell, K. A., & Coplan, R. J. (2022). Too anxious to talk: Social anxiety, academic communication, and students' experiences in higher education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 30(4), 273-286. <https://doi.org/10.1177/10634266211060079>
- Akçay, A., & Kayış, A. R. (2023). Cyberostracism and knowledge sharing: The mediating role of social anxiety in e-learning environments. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 6(1), 33-47. <https://doi.org/10.31681/jetol.1097719>
- Avcı, G., Dinç, E., & Üztemur, S. (2023). Sorry, I can't open my camera! Social anxiety levels of prospective teachers' in e-learning environments in the COVID-19 process. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 10(1), 56-71. <https://doi.org/10.33200/ijcer.1141859>
- Aydın Şengül, Ö. & Erdoğan, F. (2022). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevrim içi öğrenme ortamlarında üç etkileşim türünde öz düzenleme düzeylerinin belirlenmesi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 10(1), 1-37. <https://doi.org/10.56423/fbod.1134954>
- Bahçekapılı, E. (2021). Examining the social anxiety of university students in synchronous online learning environments. *Acta Infologica*, 5(2), 435-443. <https://doi.org/10.26650/acin.934636>
- Barut Tuğtekin, E. (2022). Çevrim içi öğrenme ortamlarında üniversite öğrencilerinin öz düzenleme düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Yansımaları*, 6(1), 10-23. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eduref/issue/69172/1064517> adresinden erişilmiştir.
- Bolliger, D. U., & Halupa, C. (2018). Online student perceptions of engagement, transactional distance, and outcomes. *Distance Education*, 39(3), 299-316. <https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1476845>
- Cam, E., & Isbulan, O. (2023). The effect of pre-service teachers' readiness for online learning on their social anxiety in e-learning environments. *International Journal of Educational Research Review*, 8(1), 102-109. <https://doi.org/10.24331/ijere.1221364>

- Cho, M. H., & Cho, Y. (2017). Self-regulation in three types of online interaction: A scale development. *Distance Education*, 38(1), 70-83.
<https://doi.org/10.1080/01587919.2017.1299563>
- Cho, M. H., & Kim, B. J. (2013). Students' self-regulation for interaction with others in online learning environments. *The Internet and Higher Education*, 17, 69-75.
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.11.001>
- Demir, Ö., Cinar, M., & Keskin, S. (2023). Participation style and social anxiety as predictors of active participation in asynchronous discussion forums and academic achievement. *Education and Information Technologies*, 28(9), 11313-11334. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11517-3>
- Doo, M. Y., Bonk, C. J., Shin, C. H., & Woo, B. D. (2021). Structural relationships among self-regulation, transactional distance, and learning engagement in a large university class using flipped learning. *Asia Pacific Journal of Education*, 41(3), 609-625. <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1832020>
- Hung, M. L., Chou, C., Chen, C. H., & Own, Z. Y. (2010). Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions. *Computers & Education*, 55(3), 1080-1090. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.05.004>
- Ifenthaler, D., Cooper, M., Daniela, L., & Sahin, M. (2023). Social anxiety in digital learning environments: An international perspective and call to action. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00419-0>
- Kara, M. (2022). Revisiting online learner engagement: Exploring the role of learner characteristics in an emergency period. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(sup1), 236-252. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1891997>
- Kara, M. (2021). Transactional distance and learner outcomes in an online EFL context. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 36(1), 45-60. <https://doi.org/10.1080/02680513.2020.1717454>
- Kara, M., Kukul, V., & Çakır, R. (2021). Self-regulation in three types of online interaction: How does it predict online pre-service teachers' perceived learning and satisfaction?. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 30(1), 1-10. <https://doi.org/10.1007/s40299-020-00509-x>
- Kayaduman, Battal, & Polat (2023). The relationship between undergraduate students' digital literacy and self-regulation in online interaction. *Innovations in Education and Teaching International*, 60(6), 894-905. <https://doi.org/10.1080/14703297.2022.2113113>
- Keskin, S., Şahin, M., Uluç, S., & Yurdugul, H. (2023). Online learners' interactions and social anxiety: The social anxiety scale for e-learning environments (SASE). *Interactive Learning Environments*, 31(1), 201-213. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1769681>

- Moore, M. G. (1989). Editorial: Three types of interaction. *The American Journal of Distance education*, 3(2), 1-6. <https://doi.org/10.1080/08923648909526659>
- Moore, M. G. (1997). Theory of transactional distance. In D. Keegan (ed.). *Theoretical principles of distance education* (pp. 22-38). London: Routledge.
- Morrison, A. S., & Heimberg, R. G. (2013). Social anxiety and social anxiety disorder. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1), 249-274. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185631>
- O'Brien, R. M. (2007). A caution regarding rules of thumb for variance inflation factors. *Quality & Quantity*, 41(5), 673-690. <https://doi.org/10.1007/s11135-006-9018-6>
- Polat, E., Hopcan, S., & Kamalı Arslantaş, T. (2022). The association between flipped learning readiness, engagement, social anxiety, and achievement in online flipped classrooms: A structural equation modeling. *Education and Information Technologies*, 27(8), 11781-11806. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11083-8>
- Russell, G., & Shaw, S. (2009). A study to investigate the prevalence of social anxiety in a sample of higher education students in the United Kingdom. *Journal of Mental Health*, 18(3), 198-206. <https://doi.org/10.1080/09638230802522494>
- Russell, G., & Topham, P. (2012). The impact of social anxiety on student learning and well-being in higher education. *Journal of Mental Health*, 21(4), 375-385. <https://doi.org/10.3109/09638237.2012.694505>
- Yurdugül, H., & Alsancak Sırakaya, D. (2013). Çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluluk ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 391-406. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2420/521> adresinden erişilmiştir.

SUMMARY

Online student characteristics are determinants in increasing interaction, especially student-instructor interaction in online learning environments. One of these characteristics is online students' social anxiety in their interaction with instructors. In this regard, the social anxiety experienced in this type of interaction, which is a factor making student-faculty interaction more challenging, is required to be investigated to enable further intervention studies. For this reason, the goal of this study is to reveal the relationships between self-regulation in online student-instructor interaction, computer/internet self-efficacy, and online communication self-efficacy with the dimensions of social anxiety in student-instructor interaction. The findings of this study are expected to contribute to the development of interventions to enhance student-instructor interaction in online learning environments. For this aim, the following research questions were sought to be answered: 1) What are the students' social anxiety levels in online student-instructor interaction? 2) To what extent do the self-regulation in online student-instructor interaction, computer/internet self-efficacy, and online communication self-efficacy levels of students predict the dimensions of their social anxiety in student-instructor interaction?

This study focused on student-instructor interaction, and the relevant factors related to social anxiety in this interaction (self-regulation in student-instructor interaction, computer/internet self-efficacy, and online communication self-efficacy) were investigated. The present study aimed to examine the variables that explain social anxiety in online student-instructor interaction based on the relevant literature. Accordingly, the role of self-regulation in student-instructor interaction, computer/internet self-efficacy, and online communication self-efficacy in social anxiety in student-instructor interaction was examined.

The participants were 1013 university students studying at undergraduate, and graduate levels in a public university. As the data collection instrument, the student-instructor form of the social anxiety scale for e-learning environments developed by Keskin et al. (2023) was used. Secondly, the Online Self-Regulation Questionnaire in Three Types of Interaction, developed by Cho and Cho (2017) and adapted into the Turkish language and culture by Çakır, Kara, and Kukul (2019), was used. Consistent with the aim of this study, the self-regulation in student-instructor interaction sub-scale was used. Finally, computer/internet and online communication self-efficacy sub-scales of the Readiness scale for Online Learning developed by Hung Chou, Chen, and Own (2010) were used. The Turkish version of this scale was adapted to the Turkish language and culture by Yurdugül and Alsancak Sırakaya (2013). Descriptive analyses were conducted to answer the first research question and multiple linear regression analysis was conducted to answer the second research question.

According to the descriptive findings, the social anxiety levels of the students were approximately and relatively moderate. In addition, negative and significant relationships were observed between social anxiety and its dimensions in student-instructor interaction and the investigated variables. Finally, it was determined that self-regulation in student-instructor interaction, computer/internet self-efficacy, and online communication self-efficacy significantly and negatively predicted social anxiety's negative evaluation and somatic symptoms dimensions. However, it was determined that the dimension of avoiding interaction was predicted significantly

and negatively by only self-regulation in student-instructor interaction and online communication self-efficacy.

It was concluded that the improvement in self-regulation in online student-instructor interaction decreases the social anxiety experienced in this type of interaction. It can also be concluded that individuals with a high level of computer/internet self-efficacy in online learning environments will experience less negative evaluation anxiety and symptoms of social anxiety in their online interaction with instructors. The reason why computer/internet self-efficacy does not predict the avoiding interaction dimension of social anxiety might be that technical skills for the use of online learning environments are indirectly related to social interaction. It was finally observed that computer/internet self-efficacy predicted negative evaluation and somatic symptoms dimensions of social anxiety in online student-instructor interaction, but not avoiding interaction dimension. The obtained findings were in conjunction with the findings from the relevant studies in the literature.

ORCID

Yunus Emre ÜNGÖR  0000-0002-8663-1641

Mehmet KARA  0000-0003-2758-2015

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu makaleye birinci yazar %60, ikinci yazar %40 oranında katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulunun 26.01.2021 tarih ve 2726 sayılı onayı ile yürütülmüştür. Araştırma, bilimsel ve etik ilkelere uygun şekilde planlanmış, yürütülmüş ve raporlanmıştır. Ayrıca, makalede yer alan tüm alıntılar bu ilkelere uygun şekilde yapılmıştır.

GEFAD / GUGJEF43(3): 1687-1714(2023)

COVID-19 Salgını Sürecinde EBA Platformu Üzerinden Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitimlere İlişkin İlkokul Öğretmenlerinin Görüşleri*

Primary School Teachers' Opinions on Distance Education via EBA Platform During the COVID-19 Epidemic

Ü. Yasemin AYDIN¹, Bilal ATASOY²

¹Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Anabilim Dalı, uyasemin.aydin@gazi.edu.tr

²Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Anabilim Dalı, bilalatasoy@gazi.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article
Makalenin Geliş Tarihi: 02.08.2023 **Yayına Kabul Tarihi:** 24.12.2023

ÖZ

Eğitim Bilişim Ağı (EBA), Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK) aracılığıyla öğretmen ve öğrencilerin kullanımına sunulmuş bir çevrimiçi eğitim platformudur. Barındırdığı içeriklerle birlikte öğrenci takibi, canlı dersler, ölçme değerlendirme etkinlikleri gibi özellikleri ile eğitime destek sunmaktadır. Salgın ve afet dönemlerinde ise tüm yurt çapında eğitimin verildiği başlıca adrese dönüşerek eğitimin sürdürülebilmesi için aktif bir şekilde kullanılmaktadır. Bu araştırmanın amacı Covid-19 Pandemi sürecinde, EBA platformunu uzaktan eğitim sunmak için kullanan ilkokul öğretmenlerinin deneyimlerine ilişkin görüşlerini almaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi kullanılan çalışmanın katılımcılarını çeşitli okullarda görev yapan 49 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları öğretmenlerin pandemi sonrasında EBA kullanımının arttığını, pandemi öncesine kıyasla EBA'ya daha olumlu bir bakış sergilediklerini göstermektedir. İçeriklerin niteliği, sayısı, konulara göre dengeli dağılımı, ölçme değerlendirme etkinliklerinin sayısı, canlı derslerin niteliği gibi pek çok özelliği ile pandemi döneminde önemli bir görev üstlenen EBA'nın geliştirilmeyesi gereken özelliklerinin de olduğunu göstermektedir.

***Alıntılama:** Aydın, Ü. Y. ve Atasoy, B. (2023). COVID-19 salgını sürecinde EBA platformu üzerinden gerçekleştirilen uzaktan eğitimlere ilişkin ilkokul öğretmenlerinin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 1687-1714.

Anahtar Sözcükler: Eğitim Bilişim Ağı, EBA, Uzaktan Eğitim, COVID-19, İlkokul öğretmenleri

ABSTRACT

Education Information Network (EBA) is an internet-based educational infrastructure that is accessible to teachers as well as students via the General Directorate of Innovation and Educational Technologies (YEĞİTEK). In addition to the content it hosts, it provides educational support through online lessons, student monitoring, assessment and evaluation activities, and more. During periods of pandemics and disasters, it serves as the central hub from which education is disseminated throughout the nation, thereby actively supporting education. This research aims to collect primary school teachers' perspectives who facilitated distance education via the EBA platform during the COVID-19 crisis. The study employed a case study approach, a qualitative research method. As instruments for data collection, the researchers developed structured interview forms. The participants were selected through convenience sampling and comprised 49 primary school teachers employed in diverse educational organizations. In the study, the data were analyzed utilizing content analysis. The results of the research indicate that there was a rise in the adoption of EBA by educators after the pandemic. Furthermore, their perception of EBA is more favorable than before the pandemic's outbreak. Aspects that require improvement include the quantity and quality of the content, a more balanced distribution across subjects, an increase in the quantity of assessment and evaluation activities, and an enhancement to the quality of online courses.

Keywords: Education information network, EBA, Distance education, COVID-19, Primary school teachers

GİRİŞ

Tarih boyunca insan sağlığını derinden etkileyen bazı olaylar yaşanmış ve toplumlarda ciddi dönüşümlere neden olmuştur. Yakın zamanda ortaya çıkan koronavirüs salgını bunlardan biridir. Koronavirüs 2019 yılının Aralık ayında Çin'den tüm dünyaya yayılmıştır (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2023). Bulaşma ihtimalinin engellenebilmesi için insan temasını önleyen bir dizi koruyucu tedbirler alınmıştır (WHO, 2020). Bulaşıcılığı en aza indirmek için uzaktan veya dönüşümlü çalışma gibi uygulamalara başvurulmuş ve bu durum eğitim sektörünü de etkilemiştir. Bu zaman diliminde UNESCO eğitimin uzaktan devam ettirilmesine ilişkin tavsiyede bulunmuştur (UNESCO, 2020). Türkiye'deki 11 Mart 2020'deki ilk vakadan sonra eğitime kısa bir süreliğine ara verilmiş, ardından uzaktan eğitime geçilmiştir (MEB, 2020). Bu salgında,

öğretim süreci yeniden tasarlanmış, uzaktan eğitim ile pek çok öğrenciye ulaşılmaya çalışılmıştır.

Bu aşamada kullanılan en önemli kaynaklardan biri de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından geliştirilen EBA platformu olmuştur. MEB (2021) verilerine göre Türkiye'de pandemi sürecinde okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde yaklaşık 18 milyon öğrenci örgün eğitim almış, bunların 5 milyonu ilkokul öğrencileri oluşturmuştur. Yine bu dönemde ilkokullarda yaklaşık 307 bini olmak üzere toplam 1 milyon öğretmen görev yapmıştır. YEĞİTEK'in (2021) yayınladığı EBA Uzaktan Eğitim bülteninde, yaklaşık 14 milyon öğrenci ve 1 milyon öğretmenin EBA'yı aktif şekilde kullandığını ifade etmiş, yaklaşık 108 milyonu ilköğretim düzeyinde olmak üzere toplamda 300 milyon canlı ders gerçekleştirilmiştir. Bu rakamlardan da anlaşıldığı üzere EBA'yı kullanan öğrenci ve öğretmen sayısı oldukça yüksektir. Öğretmenlerin neredeyse tamamı bu platformu kullanırken, kullanan öğrencilerin önemli miktarının da ilkokul düzeyinde olduğu söylenebilir. EBA'nın uzaktan eğitim sürecinde oynadığı rol düşünülürse pandemi sürecinde EBA üzerinden gerçekleştirilen uzaktan eğitime ilişkin ilköğretim öğretmenlerin yaşadıkları deneyimlere dair verilere ulaşılması önemlidir. Bu kapsamda araştırmadan elde edilecek bulgular, ilköğretim öğretmenlerin EBA üzerinden derslerde yaşadıkları deneyimler ve sistemden beklentilerini literatüre kazandırarak gerek EBA geliştiricilerine gerek de konu hakkında çalışan araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda, öğretmenlerin EBA kullanımına yönelik eğitim alma, derslerinde kullanma, içeriklerin kapsamı, ihtiyaç duyulan özellikler, yaşadıkları sorunlar ve alternatif ortamlara ilişkin verilere ulaşılmıştır.

Uzaktan Eğitim

Moor'a (1972) göre uzaktan eğitim öğrenme ve öğretme davranışlarının yürütüldüğü, öğrenci ile öğretmen arasındaki iletişimin basılı, elektronik, mekanik veya başka bir cihazla kolaylaştırıldığı öğretim yöntemlerinin bütünüdür. İşman'a (2008) göre uzaktan eğitim, iletişim teknolojileri ve posta hizmetleri ile farklı ortamlarda bulunan öğrenci ve

öğretmenlerin, öğrenme-öğretme faaliyetlerini gerçekleştirebildiği bir sistemdir. Artan yaşam boyu öğrenme ve mesleki gelişim ihtiyacının karşılanması yanı sıra yüz yüze eğitime katılmayan bireyler için uzaktan eğitime olan ihtiyaç gün geçtikçe artmaktadır. Moore ve Kearsley (2005) uzaktan eğitim sürecini beş evreye ayırmaktadır. İlk evre yazışma, ikinci evre radyo ve televizyon yayını, üçüncü evre açık üniversiteler, dördüncü evre telekonferanslar, beşinci ve son evre ise internettir. Her ne kadar 1728 yılında Boston Gazetesinde kendi kendine çalışma gerektiren ilan (Holmberg, 2005) ve 1833 yılında bir İsveç gazetesinde uzaktan kompozisyon eğitimi konusundaki ilanlar uzaktan eğitimi işaret etseler de, ilk uzaktan eğitim uygulamalarının gazetelerdeki eğitici köşe yazıları ile başladığı, yazışma yoluyla eğitim ile gelişimine devam ettiği söylenebilir (Sumner, 2000). 1900'lerin başından 1950'lere kadar yoğunlukla eğitim programları tek yönlü radyo-televizyon yayınları şeklinde sürmüştür (İşman, 2008). 1960'ların sonunda dünyanın ilk geniş kapsamlı açık üniversitesi (Open Universty) kurulmuş ve dünyanın her yerinden katılan öğrencilerle eğitim verilmiştir (Moore, M. G., & Kearsley, G., 2005). 1960-1990 yılları arasında gelişen telekonferans teknolojileri, sesli ve görüntülü görüşme yapılmasına olanak sunmuştur. Uzaktan eğitim, 1990 ve sonrasında internetle birlikte sanal sınıflar, sanal gerçeklik müzeleri, dijital kütüphaneler, canlı dersler gibi pek çok imkanın kullanıldığı, geniş kitlelere ulaşan bir eğitim modeli haline gelmiştir (İşman, 2008). Öğrenme yönetim sistemleri, kitlesel açık çevrimiçi kurslar (Moocs), sosyal ağlar, içerik yönetim sistemleri gibi internet teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte uzaktan eğitim değişmeye ve gelişmeye devam etmektedir (Erdem vd., 2016).

Türkiye'de ise uzaktan eğitim 1960'lı yılların sonunda Mektupla Öğretim Merkezi'nin kurulması ile başlamış, 1982 yılında Açıköğretim Fakültesi'nin açılması ile ulaştığı kitle sayısı artmıştır (Becerikli, 2021). 1990'lı yıllarda açık ilk, orta ve lise uygulamalarıyla daha da yaygın bir hale gelmiştir. 2000'li yıllardan sonra ise internet teknolojileri ile uzaktan eğitim dünya genelinde olduğu gibi ülkemizde de gelişimini sürdürmektedir. Bu gelişim ile ortaya çıkan ve Türkiye genelinde yaygın bir şekilde kullanılan teknolojilerden biri de EBA'dır.

Eğitim Bilişim Ağı (EBA)

2012 yılında kullanılmaya başlanan EBA, FATİH projesi bünyesinde gelişimini sürdüren, elektronik ortamda eğitim içeriklerinin saklandığı ve sunulduğu web tabanlı bir eğitim platformudur. 2015 yılında akıllı telefon ve tabletlerin sıklıkla kullanılmaya başlanması ile, öğrenme yönetim sistemi özellikleri de eklenerek, 2016 yılında EBA Mobil Uygulaması kullanıma sunulmuştur. Yaklaşık olarak 18 milyon öğrenci, 1 milyon öğretmen ve velinin erişim sağladığı EBA, okul öncesinden, 12. sınıf kademesine kadar tüm derslerin yer aldığı, çok sayıda etkileşimli içeriğin sunulduğu bir platformdur.

Kişiyeye uygun içerik önerme sistemi bulunan EBA'da öğrenciler; EBA takviminden yaklaşan etkinliklerini ve sınav tarihlerini takip edebilirler, sosyal paylaşım alanları kurup buradan iletişim kurabilirler, çalışmalarının takibini yapıp kişiyeye özel yönlendirmelerle öğrenme eksikliklerini tamamlayabilirler. EBA platformunda öğrenciler oyunlaştırma sistemi ile puan ve arma kazanabilir, çeşitli sosyal faaliyetlere katılabilir, profil sayfaları sayesinde kendini tanıtabilir, katıldıkları faaliyetlerin belgelerini sergileyebilirler. Öğretmenlerin deneyimlerini paylaşmalarına da fırsat veren EBA, Mesleki Gelişim Modülü ile öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayan çevrimiçi kursları da bünyesinde barındırmaktadır.

Salgınla başlayan uzaktan eğitimin ana unsurları EBA platformu ve TRT EBA yayınları olmuştur. 23 Mart 2020 itibarıyla, tüm sınıf seviyeleri için (Okul öncesi- 12. Sınıf) TRT ile yapılan iş birliği kapsamında 3 HD ve 3 SD kanal olmak üzere televizyon yayınları yapılmıştır. 13 Nisan 2020'de devreye alınan EBA Canlı Ders uygulaması ile öğretmenler ve öğrenciler güvenli ve kişisel verilerin gizliliğinin de korunduğu bir ortamda eş zamanlı görebilmekte, belge paylaşımı yapabilmekte ve anlık iletişim kurabilmektedirler (MEB, 2022).

EBA TV üzerinden sürdürülen yayınlarda ise, belirli bir program eşliğinde her sınıf düzeyinde dersler sunulmakta, takip edemeyen öğrenciler için yayınlara tekrar ulaşabilmektedir. Bu süreçte yaklaşık 22.7 milyar tıklanma sayısı ile EBA uygulaması,

Türkiye’de en çok ziyaret edilen 10. site, dünyada ise en çok ziyaret edilen 3. eğitim sitesi olmuştur. EBA’ ya ilişkin mobil uygulama Android cihazlarda 16.7 milyon, IOS cihazlar için 1.8 milyon indirilme sayısına ulaşmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde 7.383.213 öğrenci, 1.030.516 öğretmen EBA’yı aktif olarak kullanmış, toplam 5.954.174 canlı ders yapılmıştır. EBA zamana veya mekâna bağlı olmadan ihtiyaç duyulan her yer ve zamanda kullanılarak, eğitimin dört duvar dışında da gerçekleştirilmesini sağlayan bir platformdur. Platformda yer alan içerikler, alanında uzman ekipler tarafından üretilmekte, Türkiye’de ve dünyada dijital yayın yapan önemli eğitim firmaları tarafından geliştirilen içeriklerle de desteklenmektedir (MEB, 2014).

Sunduğu e-içerikler, canlı ders uygulamaları, öğrenci takibi, iletişim ve geri bildirim olanakları, değerlendirme etkinlikleri ve her kademedeki öğrenciler için 7/24 yayın yapan EBA TV sayesinde uzaktan eğitimin önemli aktörlerinden biri haline gelmiştir.

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmalarında araştırmacılar kontrollerinin olmadığı ya da sınırlı olduğu durumlara veya güncel bir konuya ilişkin “nasıl” ve “niçin” sorularına cevap arayarak konu hakkında derinlemesine analiz yapmaya çalışırlar (Yin, 2003).

Çalışma Grubu

Katılımcılar seçkisiz örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örneklem yöntemiyle seçilmiştir. Uygun örnekleme yöntemi zaman, para ve işgücü kaybını en aza indirmeyi amaçlayan bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2008). Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinin merkez ilçesinde yer alan 49 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenleri tanımlayıcı tüm bilgiler anonim hale getirilmiş, Ö1, ...Ö49 şeklinde kodlanmıştır. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler

	Gruplar	Frekans	%
Cinsiyet	Erkek	2	4
	Kadın	47	96
Yaş	25-35	6	12
	36-46	27	55
	46 ve daha fazla	16	33
Sınıf düzeyi	1. sınıf	15	31
	2. sınıf	11	22
	3. sınıf	14	29
	4. sınıf	9	18
Hizmet yılı	1-10	7	14
	11-15	5	10
	16-20	17	35
	21-25	12	25
	25 ve daha fazla	8	16
TOPLAM		49	100

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Çalışmanın veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilen yapılandırılmış görüşme formudur. Çevrimiçi uygulamak amacıyla form “Google Formlar” ile oluşturulmuştur. Konu alanı, dil ve ölçme değerlendirme uzmanından forma ilişkin görüş alınmış ve geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak forma son şekli verilmiştir. Ayrıca iki ilköğretim öğretmeni ile anketin pilot uygulaması

gerçekleştirilmiştir. Formu EBA üzerinden uzaktan eğitim ile ders veren 49 ilköğretim öğretmeni cevaplamıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Öğretmenlerin görüşme formu sorularına verdikleri cevaplara ilişkin yüzde ve frekans dağılımları analiz edilerek sunulmuştur.

Araştırmanın Etik İzinleri

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

BULGULAR

Öğretmenlerin EBA platformunun kullanımına dair eğitim alma durumları

Öğretmenlerin büyük bir kısmının (%78) EBA platformunun nasıl kullanılacağına dair herhangi bir eğitim almadığı anlaşılmaktadır (Tablo 2). Az bir kısmı ise (%4) kendi çabaları ile konuya ilişkin buldukları videoları izleyerek platformu nasıl kullanacaklarını öğrenmeye çalıştıklarını ifade etmişleridir.

Tablo 2. Öğretmenlerin EBA Platformunun Kullanımına Dair Eğitim Alma Durumları

Öğretmen görüşleri	f	%
Hayır	38	78
Evet	9	18
Videolar aracılığıyla	2	4
Toplam	49	100

Eğitim almadığını belirten öğretmenlerden biri (Ö32) şu şekilde cevap vermiştir:

“Hayır.. Kişisel çabamla, arkadaşlarımla YouTube’da paylaşım yapan meslektaşlarımla yayınlarını takip ederek yol almaya çalıştım”

Öğretmenlerin pandemi öncesinde EBA’yı derslerinde kullanım durumu ve sıklığı

Öğretmenlerin çoğunluğunun (%57) pandemi öncesinde EBA platformunu kullanmadıkları anlaşılmaktadır (Tablo 3). Kullananların az bir kısmı (%16) daha çok ödev verme amaçlı kısıtlı bir şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir. %27’si ise orada bulunan materyallerden yararlandıklarını ve sıklıkla kullandıklarını aktarmışlardır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Pandemi Öncesinde EBA’yı Derslerinde Kullanım Durumu ve Sıklığı

Öğretmen görüşleri	f	%
Hiç kullanmadım	28	57
Sıklıkla Kullandım	13	27
Kısmen Kullandım	8	16
Toplam	49	100

Ö46, EBA platformunu daha önce hiç kullanmadığını “Akıllı tahta olan ya da projeksiyon olan bir okulda çalışmadığım için EBA ile ilgili deneyimim yoktu” şeklinde ifade etmiştir. Diğer öğretmenlerden bazıları “Orada bulunan materyallerden yararlandım.” (Ö25) ve “Çok az kullanıyordum” (Ö4) şeklinde cevap vermiştir.

Öğretmenlerin pandemi sonrasında EBA’yı derslerinde kullanım durumu ve sıklığı

Öğretmenlerin büyük bir kısmının (%55) pandemi sonrasında EBA platformunu kullanmaya devam ettikleri anlaşılmaktadır (Tablo 4). Bir kısmı ise (%18) EBA platformunu pandemi sonrasında kullanmayı bıraktıklarını ifade etmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Pandemi Sonrasında EBA'yı Derslerinde Kullanım Durumu ve Sıklığı

Öğretmen görüşleri	f	%
Hala sıklıkla kullanmaya devam ediyorum	27	55
Bazı özelliklerini hala kullanıyorum	13	27
EBA platformunu artık kullanmıyorum	9	18
Toplam	49	100

Öğretmenler pandemi sonrasında EBA'yı hala kullandıklarını, “Güzel dökümanlar var arada kullanıyorum” (Ö25) ve “Oldukça fazla kullanmaya başladım” (Ö49) şekilde ifade etmişlerdir. Sonrasında eskisi kadar kullanmadığını (Ö32), “Zaman zaman kullanmakla beraber eski sıklıkta kullandığımı söyleyemem. Ders kitaplarının PDF'lerini indirmek için ve kitaplık kısmından daha çok yararlanıyorum” diyerek belirtmişlerdir.

Ö5 pandemi sürecinde EBA'yı daha aktif kullanmayı öğrendiğini, sonrasında da kullanmaya devam ettiğini özellikle belirtmiştir. Ö1'in ise EBA'nın artık hayatının bir parçası olduğunu belirtmesi dikkat çekicidir.

Öğretmenlerin pandemi sürecinde EBA'da yer alan içeriklerin nitelikleri hakkındaki düşünceleri

Öğretmenlerin EBA'da yer alan içeriklerin niteliklerine yönelik faydalı (%40) ve iyi (%12) olmak üzere çoğunlukla olumlu görüşe sahip olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 5). Olumlu görüşlerin yanı sıra önemli miktarda yetersiz (%30) ve geliştirilmeli (%16) şeklinde görüşler de yer almaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin Pandemi Sürecinde EBA’da Yer Alan İçeriklerin Nitelikleri Hakkındaki Düşünceleri

Öğretmen görüşleri	f	%
Faydalı	20	40
İyi	6	12
Yetersiz	15	30
Geliştirilmeli	8	16
Toplam	49	100

EBA’da yer alan içeriklere dair düşünceleri “Gayet güzel hazırlanmıştı. Bence yeterliydi.” (Ö7) ve “Çocuklar için dikkat çekici olmadığını düşünüyorum” (Ö8) şeklinde ifade etmişlerdir.

Ö11, 3. Sınıf içeriklerinde matematik ve fen bilimlerinin içeriklerinin iyi olduğunu, Ö31 çok güzel hap bilgiler olduğunu, Ö44 ise içeriklerin yetersiz olduğunu, sorular ve soruların cevapları arasında tutarsızlıklar olduğunu belirterek daha özenli sorular hazırlanması gerektiğine vurgu yapmıştır.

Öğretmenlerin EBA’da yer alan içeriklerin konular kapsamındaki yeterliliklerine ilişkin düşünceleri

Öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı (%49) EBA’daki içeriklerin konular kapsamında yetersiz olduğunu, %22’si kısmen yeterli bulunduğunu belirtmiştir (Tablo 6). Önemli bir kısmı ise (%29) içeriklerin yeterli olduğunu belirtmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin EBA’da Yer Alan İçeriklerin Konular Kapsamındaki Yeterliliklerine İlişkin Düşünceleri

Öğretmen görüşleri	f	%
Yetersiz	24	49
Yeterli	14	29
Kısmen yeterli	11	22
Toplam	49	100

EBA’daki içeriklerin yeterliğine dair öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Bazı konulardaki içerik sayısı az olduğu için başka siteleri de kullanmak zorunda kaldım” (Ö25). “2. Sınıf için içeriklerin sayıca yetersiz olduğunu düşünüyorum” (Ö5), “İhtiyaca göre ek çalışmaların yapılabileceğini düşünüyorum” (Ö16).

Öğretmenlerin EBA’da aradıkları içerikleri bulma ve kullanmalarına ilişkin düşünceleri

Öğretmenlerin büyük bir kısmının (%61) EBA’da aradıkları içerikleri bulmakta ve kullanmakta sıkıntı yaşamadıkları anlaşılmaktadır (Tablo 7). Bir kısmı (%18) sistemdeki yoğunluktan dolayı içerikleri kullanmakta sıkıntı yaşadıklarını, %21’i ise kısmen sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 7. Öğretmenlerin EBA’da Aradıkları İçerikleri Bulma ve Kullanmalarına İlişkin Düşünceleri

Öğretmen görüşleri	f	%
Hayır	30	61
Bazen	10	21
Evet	9	18
Toplam	49	100

Bazı öğretmenler ilk kullanmaya başladıkları dönemde kaynak olmadığı için sıkıntı yaşadığını (Ö5), ilk hafta çok sıkıntı yaşadığını ancak, kullanmayı öğrenince yaşamadığını (Ö46) ifade etmişlerdir. Ö7 kendisi soru hazırladığı için zaman kaybettiğini, Ö42 ise sistemdeki yoğunluktan dolayı sıkıntı yaşadığını belirtmiştir. Ö1 ise “Hayır. Sıkıntı yaşamadım” şeklinde düşüncesini aktarmıştır.

Öğretmenlerin EBA’da olmasının faydalı olacağını düşündüğü özellikler

Öğretmenlerin EBA’da olmasının faydalı olacağını dile getirdikleri özellikler, çoğunlukla daha fazla ölçme değerlendirme etkinliklerinin olması (%23) ve daha fazla içeriğe yer verilmesi gerektiğidir (%23). Önemli ölçüde de dikkat çekici içeriklere yer verilmesi gerektiği de (%18) düşünülmektedir. Bunun yanı sıra interaktif etkinlikler (%8), video ve film içerikleri (%6), daha fazla canlı ders (%6) ve her konuya yönelik dengeli içerik dağılımı (%2) da olması gereken özellikler olarak dile getirilmiştir (Tablo 8). Katılımcıların %14’ü herhangi bir fikir beyan etmemiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin EBA’da Olmasının Faydalı Olacağını Düşündüğü Özellikler

Öğretmen görüşleri	f	%
Daha fazla ölçme değerlendirme	11	23
Daha fazla içerik	11	23
Dikkat çekici içerikler	9	18
Fikrim yok	7	14
Daha fazla interaktif etkinlikler	4	8
Video ve film içerikleri	3	6
Daha fazla canlı ders imkanı	3	6
Her konuya yönelik dengeli içerik dağılımı	1	2
Toplam	49	100

Bazı öğretmenler düşüncelerini “Sosyal yönden gelişim sağlayacak içerikler yetersiz” (Ö18), “Sınıflara yönelik her konu ile ilgili içerik bulamıyorum. Müfredatta olan her konu ile ilgili içerik olmalı.” (Ö21), “Üniteler ile ilgili sınav soruları olsun” (Ö4), “Bol bol eğitici video, film vb. ile ölçme değerlendirme etkinlikleri” (Ö7) ve “Örnek ve alıştırmaları daha paylaşımcı ve çok olmasını isterdim” (Ö23) şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin EBA platformunda gerçekleştirilen uzaktan eğitime ilişkin genel değerlendirmeleri

Öğretmenlerin çoğunluğunun (%53) pandemi sürecinde EBA platformunda gerçekleştirilen uzaktan eğitime ilişkin değerlendirmeleri olumludur (Tablo 9). Bir kısmı platformun kısmen iyi olduğunu belirtirken (%23), az bir kısmı kullanımının zor olduğunu, teknik sorunlardan dolayı sisteme erişim konusunda zorlandıklarını ifade etmişler (%8) ve bunun yanı sıra özellikle ilköğretim düzeyinde içeriklerin yetersiz (%16) olduğunu vurgulamışlardır.

Tablo 9. Öğretmenlerin EBA Platformunda Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitime İlişkin Genel Değerlendirmeleri

Öğretmen görüşleri	f	%
Oldukça iyi	26	53
Kısmen iyi	11	23
Yetersiz	8	16
Kullanımı zor	4	8
Toplam	49	100

Bazı öğretmen düşüncelerini “Süreci olabildiğince verimli geçirdiğimizi düşünüyorum” (Ö5). “Hiç olmamasından iyi. Ancak yeterince verimli olması için velilerin de eğitilmesi gerekiyor” (Ö21). “Öğrenciler sisteme giriş yaparken zorlandıkları için pek kullanamadılar” (Ö18) şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin EBA'ya alternatif olabileceğini düşündükleri platform önerileri

Öğretmenlerin yarıya yakınının (%49) pandemi sürecinde EBA'da sunulan uzaktan eğitime alternatif olabilecek herhangi bir platform önerilerinin olmadığı anlaşılmaktadır (Tablo 10). Önemli çoğunluğu ZOOM, GOOGLE MEET gibi uygulamaların alternatif olarak düşünülebileceğini (%19), benzer oranda öğretmen de OKULİSTİK, VİTAMİN, MORPA KAMPÜS gibi eğitim sitelerini alternatif olarak önerebileceklerini (%18) belirtmişlerdir. Ayrıca ücretsiz soru yayınlayan, video içerik üretilen platformların (%8) EBA'ya entegre edilmesinin faydalı olacağını düşünmektedirler.

Tablo 10. Öğretmenlerin EBA'ya Alternatif Olabileceğini Düşündükleri Platformlar

Öğretmen görüşleri	f	%
Fikrim yok	24	49
ZOOM, GOOGLE MEET	9	19
Eğitim siteleri (OKULİSTİK, VİTAMİN, MORPA KAMPÜS)	9	18
Video içerik üretici siteler	4	8
Diğer	2	4
Toplam	49	100

Bazı öğretmen düşünceleri şöyledir. “MORPA KAMPÜS, OKULİSTİK tarzı eğitim siteleri alternatif anlamda incelenebilir” (Ö9), “Ücretsiz soruların yayınlandığı siteler” (Ö30). “ZOOM daha kullanışlı ve kolaydı” (Ö13), “Bağlantı için ZOOM, GOOGLE MEET kullanılabilir” (Ö41).

Öğretmenlerin EBA'yı kullanırken karşılaştıkları sorunlar

Öğretmenlerin önemli bir kısmının (%57) internet alt yapı yetersizliğinden dolayı çeşitli aksaklıklar yaşadıklarını (Tablo 11), geri kalan kısmının ise genel olarak, yeterli seviyede geri bildirim alamamaları (%13), öğrenci katılımının yeterli olmaması (%8),

teknolojik imkanların yetersizliği (6) içerik yetersizliği, motivasyon eksikliği (%4) olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 11. Öğretmenlerin EBA'yı kullanırken karşılaştıkları sorunlar

Öğretmen görüşleri	f	%
İnternet alt yapı yetersizliği	28	57
Yeterli seviyede geri bildirim alınamaması	6	13
Katılım azlığı	4	8
Teknolojik imkanların yetersiz olması	3	6
İçerik yetersizliği	3	6
Motivasyon eksikliği	2	4
Diğer	3	6
Toplam	49	100

Bazı öğretmenler düşüncelerini “Bağlanma sorunları, öğrencilere etkinlik gönderme sorunları, öğrencilerin yaptığı etkinliklerin yapılmadı olarak görünmesi, özellikle müzik, oyun ve fiziksel etkinlikler için içeriklerin çok yetersiz olması” (Ö32), “Sınıf hakimiyeti ve geri bildirim hemen hemen imkansızdı” (Ö12), “Geri bildirim konusunda biraz sorun olduğunu söyleyebilirim. Bazı öğrencilerin konunun ne kadarını öğrendiğini tespit etmek zor oldu. Ekran karşısında öğrenci cevabını etkileyen veliler bulunuyordu” (Ö7) şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin EBA'da karşılaştıkları sorunlara ilişkin çözüm bulma durumu

Öğretmenlerin çoğunluğu (%53) EBA'da karşılaştıkları sorunlardan internete erişim sorunu ve diğer sorunları öğrenci, öğretmen ve veli görüşmeleri yaparak aştıklarını ancak önemli bir kısmı da (%35) çözüm bulamadığını belirtmiştir (Tablo 12).

Tablo 12. Öğretmenlerin EBA’da Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Çözüm Bulma

Öğretmen görüşleri	f	%
Evet	26	53
Hayır	17	35
Kısmen	5	10
Toplam	49	100

Durumu

Bazı öğretmen ifadeleri şu şekildedir. “Evet bu konuda özellikle veli görüşmeleri ile çözüme ulaştığımı söyleyebilirim” (Ö5), “ZOOM kullanımını tam olarak öğrenene kadar biraz zorlandık. Meslektaşlarımızdan yardım aldık. Sonrasında derse katılım olduğu sürece bir sorun yaşamadık” (Ö7), “Bağlanmakta sıkıntı oldu” (Ö5), “Teknik sorunlar. ve çocukların ne derece anladıkları konusu belirsizdi” (Ö8), “Yoğunluk nedeniyle derslere zamanında başlayamamak” (Ö11).

Öğretmenlerin EBA dışındaki alternatif platformları kullanma durumları

Öğretmenlerin büyük bir kısmının (%73) EBA dışında uzaktan eğitim sunan eğitim siteleri, video içerik üreten uygulamalar gibi alternatif platformları kullandıkları anlaşılmaktadır (Tablo 13). %27’si ise herhangi bir alternatif platform kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 13. Öğretmenlerin EBA Dışındaki Alternatif Platformları Kullanma Durumları

Öğretmen görüşleri	f	%
Evet kullandım	36	73
Hayır kullanmadım	13	27

Toplam	49	100
--------	----	-----

Bazı öğretmen düşünceleri şöyledir. “Alternatif platformları da ihtiyaç oldukça kullanmaya devam ettik.” (Ö41), “EBA ve WHATSAPP kullandık” (Ö1), “ZOOM kullandık” (Ö11).

Öğretmenlerin EBA ile Kullandıkları Alternatif Platformları Karşılaştırmaları

Öğretmenlerin %29'u alternatif platform kullanmazken, %71'i alternatif platformları kullanmıştır (Tablo 14). Alternatif platform kullananların %27'si bu platformların kullanımının rahat olduğunu dile getirmiş, %14'ü alternatif platformlardaki içeriğin daha zengin olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bu platformların dikkat çekici (%6), daha iyi (%6), daha çok soru ve örneğe (%4) sahip olduğunu da vurgulamışlardır. Ayrıca alternatif platformu kullananların %14'ü EBA'nın da iyi bir ortam olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 14. Öğretmenlerin EBA ile Kullandıkları Alternatif Platformları Karşılaştırmaları

Öğretmen görüşleri	f	%
Alternatif platform kullanmadım	14	29
Alternatif platformların kullanımı rahat	13	27
Alternatif platformlar içerik anlamında daha zengin	7	14
EBA daha iyi ve yeterli	7	14
Alternatif platformlar daha iyi	3	6
Alternatif platformlar daha dikkat çekici	3	6
Alternatif platformlarda daha çok soru ve örnek var	2	4
Toplam	49	100

Bazı öğretmenler düşüncelerini, “İkisi de rahat giriş ve kullanım kolaylığı sağladı” (Ö46), “Diğer platform daha hızlı ve istediğimiz dokümanları ekrandan paylaşabildim. Ayrıca bağlantı kopması minimum düzeyde idi” (Ö8), “EBA başta ilköğretim 2. Sınıf

olmamızdan dolayı bizim için yeterli değildi. Bu nedenle alternatif platformları daha çok tercih ettik” (Ö5), “Alternatif platform içerik anlamında daha zengin” (Ö9), “EBA gayet iyi” (Ö1), “EBA yeterliydi” (Ö26) şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin EBA platformunda yer alan içeriklere ilişkin genel görüşleri

Öğretmenlerin yarıya yakınının (%47) EBA platformunda yer alan içeriklerin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar (Tablo 15). %18’i içeriklerin yeterli ve gayet kullanışlı olduğunu, %2’lik kısmı ise değerlendirme etkinliklerin artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Önemli bir kısmı ise (%33) herhangi bir fikir beyan etmemiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin EBA Platformunda Yer Alan İçeriklere İlişkin Genel Görüşleri

Öğretmen görüşleri	f	%
Geliştirilmesi gerektiğini düşünenler	23	47
Yorum yapmayanlar	16	33
EBA’nın gayet yeterli olduğunu düşünenler	9	18
Değerlendirme etkinliklerinin artırılması gerektiğini düşünenler	1	2
Toplam	49	100

Bazı öğretmenlerin düşüncelerini “MORPA KAMPÜS, OKULİSTİK sistemlerinde olduğu gibi etkileşimli ve ilgili içerikler bütün kazanımlarla ilgili programlı olarak EBA’da organize edilebilirse herkesin yararına olur. MORPA KAMPÜS’te öğrenciler sisteme ücretsiz erişim sağlayamıyor. Şu an EBA’nın ders içi etkinliklerde çok rahat bir şekilde kullanılabilir hale geldiğini söyleyebilirim” (Ö5), “Eğitici ve eğlendirici içeriklerle zenginleştirme yapılabilir.” (Ö7), “İlkokul çocukları hem işitsel, hem görsel içerikleri seviyorlar, daha düzgün konu anlatımları konulabilir ayrıca etkinlik

sayfalarında yer alan bazı konular soyut kaldığı için başka videolarla somutlaştırıyoruz. Çizgi film gibi yani” (Ö13) şeklinde ifade etmişlerdir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada öğretmenlerin büyük bir kısmının EBA'nın nasıl kullanılacağına dair bir eğitim almadığı bulgusuna ulaşılmıştır. EBA platformunun çok çeşitli içerik, iletişim ve değerlendirme gibi karmaşık bileşenleri barındırdığı düşünüldüğünde, sistemi kullanacak tüm paydaşlara eğitim verilmesinin gerekli olduğu anlaşılmaktadır. Güllüoğınar vd. (2013) de araştırmada EBA platformunun verimli bir şekilde kullanılması için öğretmen, öğrenci ve velilere eğitim verilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Öğretim sürecini yönetme rolündeki öğretmenlere EBA platformunu verimli bir şekilde kullanabilmeleri için yüz yüze ya da çevrimiçi eğitim verilmesi gerekliliği daha da netlik kazanmaktadır.

Pandemi öncesinde öğretmenlerin çoğunun EBA platformunu kullanmadıkları anlaşılmakta, pandemi sonrasında ise platformu kullanım sıklığının önemli ölçüde arttığı görülmektedir. Öğretmenlerin EBA'yı pandemi öncesinde platformda yer alan materyallerden yararlanma ve ödev verme amaçlı kullandıkları anlaşılmaktadır. Pandemi sürecinde ise bu kullanımlara ek olarak canlı derslerin yapılması amacıyla da kullanılmıştır. Alabay (2015) EBA kullanımının ortaokul ve liselerde kullanımına göre ilköğretimde daha az olduğunu belirtmiştir. Bunun nedeninin Fatih projesi ile okullara teknoloji entegrasyon sürecince liselerden başlanması, akıllı tahta, internet erişimi ve projeksiyon gibi araçların ilköğretimde seviyesinde sonradan kullanılmaya başlamasından kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Tartuk ve Turan (2023) elektronik içeriklerin öğrencilerin ilgisini çektiğini ve bu durumun pandemi sürecince EBA ortamına öğrenci katılımının artmasına neden olduğunu belirtmişlerdir.

Katılımcılar EBA'da olmasını istedikleri özellikleri, genel olarak sistem içerisinde var olan içerikler bazında ifade etmişlerdir. Öğretmenler matematik ve fen bilimleri derslerine ait içeriklerin nispeten iyi olduğu belirtirken, tüm derslere ait içeriklerin

zenginleştirilmesi ve daha dikkat çekici olması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Konu anlatımlarındaki etkileşimin artırılması, canlı ders uygulamalarının daha kullanışlı ve işlevsel olması gerektiğini de vurgulanmaktadır. Şahin ve Erman (2019) EBA gibi platformlar aracılığıyla farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin ihtiyaç duydukları içeriklere ulaşmasının mümkün olabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenler EBA'daki içeriklerin genel olarak sayıca yetersiz olduğunu, sınıf ve konu bazında ise dengeli bir dağılım bulunmadığını vurgulamışlardır. Video, film ve animasyon gibi materyallerin ve ölçme değerlendirme etkinliklerinin sayısının artırılması gerektiği de öne çıkan yorumlar arasında yer almaktadır. Literatürde video sayılarının yeterli olmadığı ve sınıf bazında dağılımın dengeli olmadığına dair başka bulgular da göze çarpmaktadır (Ateş, Çerçi & Derman, 2015; Maden & Önal, 2018; Bahçeci & Efe 2018). Sağır ve Dal (2021) sunulan içerikleri uygunluğunu sınıf seviyesinde analiz ettikleri çalışmada 1. Sınıf için sunulan içeriklerin yeterli, 4.sınıflar için ise yeterli olmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

EBA kullanımında karşılaşılan sorunların, yeterli teknolojik imkanlara sahip olunmaması, bağlantı sorunları, sistem hataları, öğrenci katılımının az olması ve öğrencilerin dikkat dağınıklığı olduğu anlaşılmaktadır. TEDMEM (2020) raporunda da, pandemide yaşanan internete erişim problemi ve teknolojik yetersizliklerin uzaktan eğitimin etkililiğini azalttığı belirtilmektedir. Ayrıca öğretmenler istedikleri içerikleri bulamadıkları durumlarda içerik hazırlarken çok zaman harcadıklarını, bu nedenle de pandemi sürecinde EBA'ya içerik anlamında katkı sağlayamadıklarını dile getirmişlerdir. Benzer şekilde alanyazında öğretmenlerin EBA'ya yeterli katkıyı sağlayamadıkları, bunun nedeninin ise EBA'nın kullanımında öğretmen yetersizliğinden kaynaklandığına ilişkin bulgular yer almaktadır (Alabay, 2015; Türker ve Güven, 2016). Öğrenci katılımındaki azlığın ise EBA kullanımı ücretsiz olsa da (EBA, 2019) canlı dersler EBA dışında gerçekleştiği için operatörler tarafından ücretlendirilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bunların dışında genel olarak veli, öğretmen ve yöneticilerin iletişim halinde olmasının teknik ve altyapı dışında yaşanan sorunlara çözüm bulunması açısından etkili olabileceği vurgulanmıştır.

Öğretmenler büyük bir kısmının alternatif platformlar olarak, canlı dersler için ZOOM programını ve içerik veya örnekler sunan ortamları kullandıklarını belirtmişlerdir. Cuya ve Kayış (2018) EBA platformunun öğretmenlere yeterince tanıtılmamasından dolayı öğretmenlerin hali hazırda bildikleri alternatif araçları kullanmaya yöneldiklerini belirtmişlerdir. Diğer platformların kullanım sebebinin, daha zengin içerik ve örnek sunulması, hız ve bağlantı sorunlarının yaşanmaması olduğu anlaşılmaktadır. Gömleksiz ve Deniz (2018)'e göre öğretmenlerin ek kaynak tercih etmelerinin diğer bir sebebi EBA'da yer alan soruların sayıca ve çeşit olarak yeterli olmamasıdır. Doğan ve Koçak (2020)'da EBA içeriklerinin zenginleştirilmesi gerektiğini, öğretmenlere de içerik geliştirme konusunda gerekli eğitimlerin verilmesinin önemini vurgulamıştır.

Araştırmanın bulguları her ne kadar EBA platformunun kullanımında yaşanan sıkıntılar olsa da pandemi döneminde eğitimin sürdürülebilmesi için önemli bir rol üstlendiği göstermektedir. Pandemi öncesine göre platformun öğretmen kullanımının ve öğrenci katılımının artmış olması sistemin kabulüne dair önemli işaretlerdir. Platforma ilişkin öneriler dikkate alınıp gerekli düzeltmeler yapılır ve paydaşlara kapsamlı bir eğitim sunulursa EBA daha da etkili ve verimli bir eğitim aracı olabilir.

ÖNERİLER

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin EBA platformunda içerik üretme konusunda bilgilendirilmesi ve bir teşvik sisteminin oluşturulması içerik üretimine katkı sağlayabilir.
- EBA platformunda yer alan içeriklerin sınıf düzeyleri, içerik sayılarının konu ve branşlara göre dağılımı incelenmesi, içerik dağılımına dikkat edilmesi faydalı olacaktır.
- Platformun konuları pekiştirme ve sınavlara hazırlık amaçlı sıklıkla kullanıldığını düşünülerek ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin nitelik ve nicelik olarak artırılması önemli bir eksikliği giderecektir.

- Ortamda yer alan güncelliğini kaybetmiş içeriklerin karmaşaya neden olduğu, güncel içeriklerin bulunmasını zorlaştırdığı anlaşılmıştır. Tüm içeriklerin bu bağlamda değerlendirilerek yeniden düzenlenmesi öğretmenlerin aradıkları içeriğe ulaşmasını kolaylaştırabilir.

Araştırmaya Yönelik Öneriler

- Öğretmenler EBA platformunu yetersiz buldukları için farklı platformları kullandıklarını dile getirmişlerdir. EBA ile MORPA KAMPÜS, OKULİSTİK ve VİTAMİN platformlarının özelliklerinin karşılaştırıldığı çalışmalar EBA platformunun eksikliklerinin ortaya çıkarılması açısından katkı sağlayabilir.
- Öğretmenlerin EBA platformuna içerik geliştirme oranlarının düşük olduğu anlaşılmıştır. Bu durumun öğretmenleri bilgi-beceri eksikliğinden mi yoksa başka sebeplerden mi kaynaklandığının araştırılması EBA veri tabanının güçlendirilmesi ve güncel tutulması açısından faydalı olabilir.

KAYNAKLAR

- Alabay, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin ve öğrencilerinin EBA kullanımına ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ateş, M., Çerçi, A. ve Derman, S. (2015). Eğitim bilişim ağında yer alan Türkçe dersi videoları üzerine bir inceleme. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 105-117.
- Bahçeci, F. & Efe B. (2018). Lise öğrencilerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sitesine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(4), 676-692.
- Becerikli, Sabri, (2021), "Mektupla Öğretmen Yetiştirme", *Belgi Dergisi* (2021), 279-299
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (34. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. (2020). Sanal sınıf yönetimi: İlkeler, uygulamalar ve öneriler . *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi* , 6 (4) , 251-295 .
- Cuya, B., & Kayış, E. (2018). Öğrencilere göre EBA portalının kullanım düzeyi, MEB Eğitim Teknolojileri Geliştirme ve Projeler Daire Başkanlığı, 1, 1-40.
- Dargut, T. , Torun, F. & Erdem, M. (2016). Uzaktan eğitim araştırmaları üzerine kesitsel bir alan yazın incelemesi . *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi* , 2 (1) , 71-93 .
- EBA. (2019). EBA ücretsiz internet kampanyası. Erişim tarihi: 28/09/2023, <http://www.EBA.gov.tr/3gb>
- Gömlüksiz, M.N. & Deniz,H.K.(2019). Eğitim bilişim ağı (EBA) ders Web sitesine ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Turkish Studies*,14(3),431-446.
- Güllüpınar, F., Kuzu, A., Dursun, ÖÖ., Kurt, AA. ve Gültekin M. (2013). Milli Eğitimde teknoloji kullanımı ve sonuçları: velilerin bakış açısından Fatih Projesi'nin pilot uygulamasının değerlendirilmesi, *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 195-216.
- Holmberg, (2005) *The Evolution, Principles and Practices of Distance Education*. Oldenburg: Oldenburg Carl von Ossietzky Universität
- İşman, A. (2008). *Uzaktan Eğitim* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Maden, S. & Önal, A. (2018). Elektronik Bilişim Ağı (EBA)'ndaki Ortaokul Türkçe Dersi İçeriklerinin Kullanımı Üzerine Bir Araştırma . *Journal of Language Education and Research* , 4 (2) , 101-121 . DOI: 10.31464/jlere.399414
- MEB, (2020). PGM 13 Mart 2020 tarihli ve 5497866 sayılı, İdari İzin konulu resmi yazı.

- MEB, (2021). 2020-2021 örgün eğitim istatistikleri açıklandı (09.09.2022). Erişim tarihi: 25.09.2023, <https://www.meb.gov.tr/2021-2022-orgun-egitim-istatistikleri-aciklandi/haber/27552/tr>
- MEB, (2022). Fatih projesi hedefleri. T. C. Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim tarihi: 09.07.2023, <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/about.html>
- Moore, M. G. (1972). Learner autonomy: The second dimension of independent learning. *Convergence*, 5(2) 76–88.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2005). *Distance education: A systems view*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth
- Sumner, J. (2000). Serving the system: A critical history of distance education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 15(3), 267-285.
- Şahin, M. & Erman, E. (2019). Tarih Dersi Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı'na (EBA) İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (49) , 256-275 .
- T.C. Sağlık Bakanlığı (2023). COVID-19 Nedir ? Erişim tarihi: 28.09.2023, <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66300/covid-19-nedir-.html>
- Tartuk, M. & Turan, İ. (2023). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin EBA Dijital Eğitim Platformu'nun Öğretimde Kullanımına İlişkin Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (2) , 933-958 .
- TEDMEM. (2020). COVID-19 sürecinde eğitim: Uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri (TEDMEM Analiz Dizisi 7). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Türker, A. ve Güven, C. (2016). Lise öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı (EBA) projesinden yararlanma düzeyleri ve proje ile ilgili görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 243-254.
- Türker, A., DüNDAR, E. (2020). Covid-19 Pandemi Sürecinde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Üzerinden Yürütülen Uzaktan Eğitimlerle İlgili Lise Öğretmenlerinin Görüşleri. *Millî Eğitim*, 49 Özel Sayı (1), 323-342.
- UNESCO, (2020). COVID-19 Recovery. Erişim tarihi: 02.10.2023 Erişim adresi: <https://www.unesco.org/en/covid-19>
- WHO, (2020). Coronavirus disease (COVID-19) advice for the public. (17.05.2020). Erişim tarihi: 09.08.2023, <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public>
- YEĞİTEK, (2021). Sayılarla uzaktan eğitim (21.06.2021). Erişim tarihi: 28.09.2023, <https://yegitek.meb.gov.tr/www/sayilarla-uzaktan-egitim/icerik/3237>
- Yin, R.K., (2003). *Case Study Design and Methods*. London: Sage Publication.

SUMMARY

Due to its features and content, EBA has been an essential resource and aid in distance education during the COVID-19 pandemic. This research aimed to assess the usage of EBA as an essential interactive environment for remotely conducting educational activities, as perceived by teachers in primary schools.

Method

The study employed a case study approach, a qualitative research method.

Participants

The participants were chosen using a method of convenience sampling. The objective of the convenient sampling method is to reduce time, financial, and labor expenditures (Büyükoztürk et al., 2008). The study's sample comprised 49 classroom teachers who were in the central district of Ankara province.

Data collection and analysis

An open-ended questionnaire was utilized as the collection instrument to gather data for the research. In Google Forms, the research inquiries were developed. Following acquiring an expert opinion, the participants were interviewed by providing a hyperlink to the interview form. The data collection process was conducted online. Furthermore, the involvement of teachers at various proficiency levels was investigated in the research, and their colleagues verified that they utilized the EBA platform to conduct online distance education with their students throughout the pandemic. To ascertain the validity and reliability of this investigation, an extensive review of the relevant literature was undertaken before crafting the questionnaire inquiries, and two expert opinions on the research questions were requested. The research queries were revised under expert feedback regarding their language and meaning. In collaboration with two educators, the data collection instrument was pre-applied to ensure that the queries were understandable. The consent of the participants was sought to establish the reliability of the data. Subsequently, specialists were requested to assess the researcher's themes so that the themes could evaluate the information derived from the data. This research employed descriptive analysis, one of the modes of analysis at the rudimentary level. Following the themes tabulation of the data in Excel, the initial classification was conducted, and the results were subsequently interpreted.

Conclusion and Discussion

This research aimed to assess the efficacy of EBA as the primary interactive medium for distant educational activities, as perceived by primary school classroom teachers. The research findings revealed that unfavorable teacher opinions regarding the EBA platform indicated they needed more information and training before the outbreak, resulting in minimal experience. It was asserted that the quantity of content available on EBA needs to be revised, and its distribution needs to be more balanced regarding branches and subjects. Furthermore, it was underscored that the utilization of EBA was hindered by inadequate technological resources (phones, tablets, computers), connection issues, system errors, low student engagement in distance education, and distracted attention; consequently, adequate efficiency could not be attained. Positive teacher opinions indicate that the material is generally beneficial, and students continue to utilize it even after the pandemic has passed. They reported that locating and utilizing the material was

effortless and that distance education was effective and beneficial at the time. Although proponents of alternative platforms to EBA cite factors such as superior content and examples, faster performance, fewer interruptions, and reduced user load as reasons for their preference, many users continue to rely solely on EBA. Furthermore, it was disclosed that the curriculum ought to incorporate a more significant number of noteworthy activities, foster greater interaction during lectures, provide a greater selection of materials including videos, movies, and animations, increase the number of assessment and evaluation activities, augment the number of activities designed to promote social development, ensure a more balanced distribution of content across subjects, and improve the utility of live lesson applications. In conjunction with enhancing the substance of EBA, it was recommended that certain functionalities from alternative platforms be incorporated into EBA. As an alternative platform, ZOOM was identified as the most frequently utilized application. Overall, it was concluded that EBA was crucial in distance education throughout the pandemic; however, the abovementioned concerns require improvement.

ORCID

Ümmühan Yasemin AYDIN  ORCID 0009-0004-7853-7948

Bilal ATASOY  ORCID 0000-0001-6894-0646

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Veri toplama sürecinde anket sorularını cevaplayan Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan ilkokul sınıf öğretmenlerine teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 08.04.2022 tarih ve 77082166-604.01.02-333652 sayılı onayı ile yürütülmüştür. Araştırmanın literatüre taraması ve veri toplanma kısımlarının yazım süreçlerinde bilimsel ve etik kurallara uyulmuş, ilgili yerlerde alıntılar kurallara uygun yapılmıştır. Etik Kurul Onayı Belgesi ekte sunulmuştur.

**Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının
Sosyobilimsel Konuların Öğretimine İlişkin Duyuşsal
Eğilimleri* ****

**Affective Tendency of Preschool Teachers and Candidates
on Teaching Socioscientific Issues**

Eda ÜNAL¹, Ali Yiğit KUTLUCA²

¹İBB Yuvamız İstanbul, Sultangazi Çocuk Eğitim Merkezi. eunal1192@gmail.com

²İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı
alikutluca@aydin.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 05.05.2023

Yayına Kabul Tarihi: 14.11.2023

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının sosyobilimsel konuların (SBK) öğretimine ilişkin duyuşsal eğilimlerini incelemektir. Araştırmanın ikincil amacı ise katılımcıların SBK öğretimine ilişkin duyuşsal eğilimlerinin sınıf seviyesi ve kıdeme göre değişiminin istatistiksel anlamlılığını ortaya çıkarmaktır. Ayrıca okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının SBK öğretimine ilişkin duyuşsal eğilimleri arasındaki farkın anlamlılığını da incelenmiştir. Betimsel tarama modeli aracılığıyla gerçekleştirilen bu araştırmaya 208 okul öncesi öğretmeni ve 173 okul öncesi öğretmen adayı katılmıştır. Tüm katılımcılara SBK öğretimine Yönelik Duyuşsal Eğilim Ölçeği yöneltilmiştir. Katılımcıların bu ölçeğe verdikleri yanıtlardan elde edilen nicel veriler üzerinde normallik testleri, betimsel istatistik analizi, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri gerçekleştirilmiştir. Veri analizleri sonucunda, katılımcıların SBK öğretimine ilişkin duyuşsal eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin SBK öğretimine ilişkin duyuşsal eğilimleri, öğretmen adaylarınıninkine göre daha yüksektir. Detaylı gerçekleştirilen betimsel istatistikler, her iki katılımcı grubunun da SBK içeriğine ilişkin sınırlı bilgilere sahip olduklarını göstermiştir. Son olarak sınıf seviyesi, okul öncesi öğretmen adaylarının SBK öğretimine ilişkin duyuşsal eğilimlerini anlamlı olarak etkilerken meslekî deneyim ise okul öncesi öğretmenlerinin SBK

***Alıntılama:** Ünal, E. ve Kutluca, A. Y. (2023). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının sosyobilimsel konuların öğretimine ilişkin duyuşsal eğilimleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 1715-1751.

****** Bu makale, birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Ayrıca 6. Uluslararası Akademik Öğrenci Çalışmaları Kongresinde özet bildiri olarak sunulmuştur.

öğretimine ilişkin duyuşsal eğilimlerini anlamlı olarak etkilememektedir. Ulaşılan sonuçlar, mevcut literatür temelinde tartışılarak öneriler verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi Eğitimi, Okul Öncesi Öğretmenleri, Okul Öncesi Öğretmen Adayları, Sosyobilimsel Konular, SBK, Fen Eğitimi.

ABSTRACT

The main purpose of this study is to examine the affective tendencies of preschool teachers and teacher candidates towards the teaching socioscientific issues (SSI). The secondary aim of the study is to reveal the statistical significance of the change in the affective tendencies of the participants regarding the SSI teaching according to grade level and seniority. In addition, the significance of the difference between the affective tendencies of preschool teachers and candidates regarding the SSI teaching was also examined. 208 preschool teachers and 173 preschool teacher candidates participated in this research, which was carried out through the descriptive survey model. All participants were administered to the Affective Tendency Scale for SSI teaching. Normality tests, descriptive statistical analysis, Mann Whitney U and Kruskal Wallis H tests were performed on the quantitative data obtained from the responses of the participants to this scale. As a result of the data analysis, it was determined that the affective tendencies of the participants towards the SSI teaching were at a high level. In addition, preschool teachers' affective tendencies towards SSI teaching are higher than that of teacher candidates. Detailed descriptive statistics showed that both groups of participant had limited knowledge of the content of socioscientific issues. Finally, grade level significantly affects preschool teacher candidates' affective tendencies towards SSI teaching, while professional experience does not significantly affect preschool teachers' affective tendencies towards SSI teaching. The results obtained are discussed on the basis of the existing literature and suggestions are given.

Keywords: Preschool Education, Preschool Teachers, Preschool Teacher Candidates, Socioscientific Issues, SSI, Science Education

GİRİŞ

Bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler, bilimsel okuryazarlığın gelişimini tüm bireyler için bir zorunluluk haline getirmiştir. Bu nedenle bilimsel okuryazarlık, çağdaş toplumların eğitim sistemlerinde üzerinde durdukları en büyük önceliklerinden biridir (Valladares, 2021). Buna göre fen eğitiminin amacı, anaokulundan 12. sınıfa kadar tüm öğrencilerin bilim okuryazarı bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktır. Bunun ana nedeni, toplumda yer alan bireylerin bilimle ilgili konularla karşılaştıklarında daha geniş ve derin bir anlayış geliştirmeleri gerekliliğindedir. Bilinçli ve düşünceli bir vatandaş

olarak bilimle ilgili bilimsel konulara ve fikirlere ilgi duyma ve bunlara dâhil olma yeteneği, bilimsel yeterlilik olarak bilinir (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD] 2013). Bu bağlamda literatür, fen öğretiminin erken çocukluk döneminde başlaması gerektiğine yönelik büyük bir fikir birliğine sahiptir (Larimore, 2020; Oppermann, Brunner ve Anders, 2019; Trundle, 2015). Çünkü çok küçük çocuklar bile temel bilim yeterliliklerini kazanabilirler ve genellikle bilimle ilgili olguları öğrenmekten zevk alırlar (Saçkes, 2013). Ayrıca, çocukların erken dönem fen yeterlilikleri onlara daha sonra okulda fayda sağlar (Oppermann, Brunner, Eccles ve Anders, 2018). Okul öncesi eğitim döneminde sunulan gelişimsel uygunluk düzeyi yüksek ve kaliteli eğitim programlarının çocuklar üzerindeki olumlu etkileri yaşam boyu devam etmektedir. Ansari ve Pianta, (2018) okul öncesi eğitim döneminde kazanılan akademik becerilerin bir sonraki basamak olan ilkökul düzeyinde de devamını sürdürdüğünü ve daha uzun vadede olumlu etkilerinin devam ettiğini vurgulamışlardır. Öğrencilerin merak eden, sorgulayan, inceleyen ve araştıran bir yapıya sahip oldukları okul öncesi eğitim döneminde; onların bu yönleri desteklenmelidir. Bu dönemde çocukların araştırma yapma, soru sorma ve bilgileri inşa etme gibi doğal olarak var olan eğilimlerini geliştirmek için kaliteli erken öğrenme ortamları oluşturulmalıdır (Abanoz ve Deniz, 2021). Yine bu dönemde çocuklar doğuştan var olan gözlem, araştırma ve keşfetme gibi özelliklerle birlikte merak duygusuna da sahiptir. Bu yüzden erken öğrenme ortamlarında merak, gözlem, araştırma ve keşfetme gibi doğuştan gelen isteklerini destekleyecek ve güçlendirebilecek yaklaşımların uygulanması önemlidir (Çiftçi ve Topçu, 2021). Küçük çocukların sahip olduğu bu doğal merak ve keşfetme arzuları onların bilim ve süreçlerine aktif olarak katılımlarını teşvik eden ana unsurdur. Bu ana unsuru daha nitelikli bir öğrenme ortamı içerisinde kullanmak konusunda okul öncesi öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir. Öncelikle erken çocukluk fen öğrenme ortamlarına işbirlikçi bilim keşif etkinlikleri bağlamında sorgulama etkinliklerini dâhil etmelidirler (Hamel, Joo, Hong ve Burton, 2021). Fen öğretiminin daha aktif bir keşfe veya 'fen yapmaya' yönelik sürekli evrimi, özellikle kendi fen içeriği bilgileri ve çocukların fen öğrenimini kolaylaştırma yetenekleri konusunda çekinceleri olan erken çocukluk eğitimcileri için faydalıdır (Pendergast, Lieberman-Betz ve Vail,

2017). Fakat okul öncesi fen öğretimi içerisinde ele alınan bağlamlar çoğu zaman hem öğretmen hem de çocuk açısından zorlayıcı olabilmektedir. Araştırmalar, okul öncesi öğretmenlerinin diğer alanlara kıyasla fen alanlarında daha az zaman harcayarak fen öğretimine daha az vurgu yapma eğiliminde olduklarını vurgulamıştır (Maier, Greenfield ve Bulotsky-Shearer, 2013; Nayfeld, Brenneman ve Gelman, 2011). Bu durum, öğretmenlerin dil, sanat, okuryazarlık, matematik ve sosyal bilgiler gibi alanlarda fen bağlamlarına göre daha fazla öğretim zamanı geçirdiğini ortaya çıkarmıştır (Varol, 2013). Bu zorluğun üstesinden gelmek için öncelikle erken fen öğretimi bağlamlarının daha otantik deneyimlere dayalı olması sağlanabilir. Bu şekilde çocuklar, günlük merak ve keşfetme potansiyellerini bilimsel süreç becerileriyle ilişkilendireceklerdir (NRC, 2012). Dolayısıyla erken çocukluk fen öğretimi ortamlarında bilginin doğrudan aktarımından ziyade bilimin daha otantik deneyimlerle ilişkilendirildiği fen bağlamlarına oyun temelli ve çocuk merkezli stratejiler yardımıyla odaklanmak erken çocukluk fen eğitimcilerinin üzerinde durduğu önemli bir noktadır (Andersson ve Gullberg, 2014; Larimore, 2020; Kutluca ve Mercan, 2022). Bu durum, okul öncesi öğretmenlerinin hem bilimi sınıfa dâhil etmenin gelişimsel olarak uygun bir yolunu keşfetmelerini sağlar hem de fen eğitimi temelinde her şeyi bilme yükünü hafifletir. Tüm bu belirtilenler düşünüldüğünde, SBK'nın otantik deneyimler ve sorgulama etkinlikleri aracılığıyla erken çocukluk fen öğrenme ortamlarını daha nitelikli hale getireceği düşünülebilir.

Günümüz toplumlarında her yaştan bireyin bilim ve toplumu ilgilendiren konulara ilişkin bilgi ve farkındalıklarının yüksek düzeyde olması ve bu tür konular hakkında bilinçli birer vatandaş olarak nitelikli kararlar verebilmeleri önemlidir (Zeidler, Herman ve Sadler, 2019). Bunu sağlamak için bilim, teknoloji ve toplumu ilgilendiren konuların bir arada yer aldığı SBK'nın eğitim öğretim ortamlarına dâhil edilmesi gerekmektedir (Herman, Newton ve Zeidler, 2021; Kutluca, 2021a). Günlük yaşamlarında *iklim değişikliği, genetik modifikasyon, aşular, virüs kontrolü, nükleer enerji, organ nakli, nesnelerin interneti, köpekbalığı avcılığı ve tekstil endüstrisi* gibi sosyobilimsel konularla (SBK) karşılaşan çocuklar, bu sorunlardan etkilenir ve bunlarla ilgili aksiyon

alırlar (Klaver, Sins, Walma van der Molen ve Guérin, 2022). Dolayısıyla sosyobilimsel konular yaşamlarımızın kültürel, politik veya ahlaki dokusuna gömülü olan ve topluluklarımızı kişisel, bölgesel veya küresel düzeyde etkileyen karmaşık, tartışmalı bilimsel konulardır (Lee vd., 2013). Sosyobilimsel konular çerçevesinin, özellikle son yirmi yılda öğrencilerde işlevsel bilimsel okuryazarlığın gelişimi ile ilgili birçok alanda önemli bir etkiye sahip olduğu kanıtlanmıştır (Evagorou, Nielsen ve Dillon, 2020; Ottander ve Simon, 2021). Birçok araştırmacı, her yaşta bireyin sosyobilimsel konularla ilgili kararlar verirken farklı birçok bağlamı hesaba katan ve bu sorunları makul ve adil yollarla çözüme eğiliminde olan küresel vatandaşlar olması gerektiğini önermiştir (Gough, 2013; Herman, 2018; Zeidler ve Nichols, 2009). Bu konuların epistemolojik olgunlaşma, sosyo-ahlaki söylem, duygusal akıl yürütme, karakter eğitimi, bilimin doğası ve tartışma gibi birçok beceriyi birlikte kazandırmaya eşsiz katkı sağladığı düşünülebilir (Kinskey ve Zeidler, 2021). Bu nedenle SBK'nın özellikle erken çocukluk döneminden itibaren eğitim öğretim ortamlarına dâhil edilmesi önem arz etmektedir. SBK'nın öğretime dâhil edilmesi erken çocukluk fen öğrenme ortamları açısından da önemlidir fakat tam katılımı sağlamak için otantik bağlamların kullanılması önerilmektedir. Herman, (2018) SBK temelli öğretimin öğrencilerin yaşamış deneyimlerini barındıran bağlamlara odaklanması gerektiğini belirtmiştir. SBK, toplumsal önemi olan ve bilimsel kavramlarla güçlü bağlantıları olan tartışmalı konulardır (Sadler, 2011). SBK'nın net bir çözümü yoktur ve böylesi bir öğretimin çerçevesi, öğrencilerin bilim kavramları ve bilimin doğası hakkındaki anlayışlarını bilinçli kararlar vermek için kullandıkları için söylem ve tartışmaya katılmalarını gerektirir. Bu da çocukların iletişimsel süreçlere dâhil olmalarını kolaylaştırır (Zeidler ve Kahn, 2014). Bu öğretim aynı zamanda, öğrencilerin adalet veya hakkaniyet, seçim sorumluluğu, bakış açısı alma ve empati ve ahlaki/etik kaygıları dikkate almalarına neden olur (Zeidler ve Keefer, 2003). Tüm bunlar, SBK'nın sadece ilkökul ve ortaokul fen sınıflarına değil erken çocukluk fen öğrenme ortamlarına da dâhil edilmesi gerekliliğinin rasyonelini oluşturmaktadır.

Nitelikli bir öğretim için alan bilgisinden çok daha fazlasına ihtiyaç duyulan ve psikoloji ve sosyoloji gibi çeşitli disiplinlerden beslenen SBK'nın etkili bir şekilde öğretime dâhil edilmesi için öğretmenlerin öncelikle bu konuların öğretimi konusunda duyuşsal bariyerleri aşmaları gerekmektedir. Dolayısıyla SBK'nın erken fen öğretimi ortamlarına dâhil edilmesi fikri her ne kadar iddialı bir fikir olsa da öncelikle okul öncesi öğretmenlerinin bu konulara ilişkin duyuşsal eğilimlerinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Literatürde SBK öğretiminin niteliği ile öğretmenler arasındaki ilişkiyi gösteren birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar, öğretmenlerin *SBK öğretimine ilişkin anlayışlarının* (Han-Tosunoğlu ve İrez, 2017), *öz yeterliliklerinin* (Saunders ve Rennie, 2013) ve *kontrol ve konfor hislerin* (Day ve Bryce, 2011) öğretimlerinin niteliğini doğrudan etkilediğini göstermektedir. Farklı alanlardan öğretmenlerin SBK öğretimine ilişkin tutumlarının araştırıldığı çalışmalar incelendiğinde bu araştırmaların genel olarak *fen bilgisi öğretmen* (Gürbüzkol ve Bakırcı, 2020; Reis ve Galvão, 2009) veya *öğretmen adaylarının* (örn. Ayvacı, Bülbül ve Türker, 2019; Erkol ve Gül, 2020) katılımıyla gerçekleştirildikleri tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmalarda ulaşılan ortak sonuç, öğretmen ve öğretmen adaylarının SBK öğretimine ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olduğudur. Fakat literatürde, SBK'nın doğrudan okul öncesi eğitim ortamlarına dâhil edilmesiyle ilgili herhangi bir araştırmanın yapılmadığı görülmüştür. *Beslenme eğitimi* (Süt-Yıldırım ve Kutluca, 2021) veya *yoğurt yapımı* (Akşam ve Kutluca, 2021; Kutluca, 2021b) gibi informal fen bağlamının ele alındığı araştırmalar bulunmasına rağmen okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının böylesi konu bağlamını içerisinde barından SBK öğretimine ilişkin tutum ve anlayışlarını inceleyen çalışma bulunmamaktadır. Tüm bu rasyoneller ışığında bu araştırmada, okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının SBK öğretimine ilişkin duyuşsal eğilimleri incelenmiştir. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının SBK öğretimine ilişkin duyuşsal eğilimleri ne düzeydedir?
2. Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının SBK öğretimine ilişkin duyuşsal eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

3. Okul öncesi öğretmenlerinin SBK öğretimine ilişkin duyuşsal eğilimleri meslekî deneyime göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
4. Okul öncesi öğretmen adaylarının SBK öğretimine ilişkin duyuşsal eğilimleri sınıf seviyesi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma betimsel tarama modeli aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, belirlenen evrenden seçilen örneklem üzerinde araştırma yaparak evrenin nicel bir tanımını ortaya çıkarmaya olanak tanır (Burke-Johnson ve Christensen, 2019). Bu yaklaşım, araştırmacının istenilen verileri toplamak için gerekli araçların uygulanması dışında süreci etkilememesi esasına dayanır. Ayrıca bu süreçte, betimlenmek istenilen olgunun diğer bağımsız değişkenlere göre değişimi de araştırılır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Dolayısıyla bu araştırmada okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının SBK öğretimine ilişkin duyuşsal eğilimlerini belirlemek için likert tipi bir ölçek yöneltilmiştir. Ölçekten alınan ortalama puanların düzeyi, iki grubun ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel anlamlılığı ve kıdem ve sınıf seviyesi gibi değişkenlere göre değişimleri incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırma, İstanbul'da Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri ve İstanbul'daki üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, mevcut grubu en iyi bir şekilde temsil ettiği düşünölen olabildiğince fazla katılımcıya ulaşılmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla bu araştırma, 208 okul öncesi öğretmeni ve 173 okul öncesi öğretmen adayı olmak üzere toplamda 381 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmen Adayı Bilgileri

		Sınıf Seviyesi	Toplam
Öğretmen Adayı		1. Sınıf	44
		2. Sınıf	45
		3. Sınıf	39
		4. Sınıf	45
		Kıdem	Toplam
Öğretmen		0-3 Yıl	57
		4-7 Yıl	48
		8-11 Yıl	37
		12-15 Yıl	34
		16-19 Yıl	32
Toplam		381	

Tablo 1’de görüldüğü üzere, dört sınıf seviyesinden de okul öncesi öğretmen adayları, toplamda 173 kişidir. Birbirine yakın sayılarda olan katılımcılar İstanbul’daki bir vakıf üniversitesinin okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim görmektedirler. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adayları, dört yıllık öğrenim süreleri boyunca SBK ile doğrudan bağlantılı olabilecek *fen eğitimi* ve *çevre eğitimi* derslerini ikinci ve üçüncü sınıflarda almaktadırlar. Ayrıca SBK ile dolaylı olarak bağlantılı olan *eleştirel ve analitik düşünme, sürdürülebilir kalkınma ve eğitim, düşünme becerileri, çocuk ve medya ve beslenme ve sağlık* derslerini ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda almaktadırlar. Dolayısıyla bu durumun, katılımcıların SBK öğretimine ilişkin duyuşsal eğilimlerini farklılaştırabileceği düşüncesinden hareketle tüm sınıf seviyelerinden okul öncesi öğretmen adaylarının araştırmaya katılımı sağlanmıştır.

Diğer yandan araştırmaya dâhil edilen 208 okul öncesi öğretmeninden 57’si 0-3 yıllık meslekî deneyime sahiptirler. 32’si ise 16-19 yıllık meslekî deneyime sahiptirler. Bununla birlikte araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri 23-52 yaşları arasındayken okul öncesi öğretmen adayları ise 18-26 yaşları arasındadır. Katılımcıların cinsiyetleri açısından bakıldığında; öğretmenlerin 24’ü, öğretmen adaylarının ise 14’ü erkek katılımcılardan oluşmaktadır. Araştırmaya ayrıca 184 kadın öğretmen, 159 kadın öğretmen adayları katılım göstermiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının SBK öğretimine ilişkin duyuşsal eğilimlerini belirlemek için Sakmen ve Genç (2021) tarafından geliştirilen SBK öğretimine Yönelik Duyuşsal Eğilim Ölçeği (SBK-DEÖ) kullanılmıştır. Araştırmacılar, bu ölçeği dokuz farklı üniversitenin Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 748 üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisinin katılımıyla geliştirmiştir. 28 maddeden oluşan ve beşli likert tipinde olan bu ölçek dört alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutların isimleri sırasıyla; *öz-yeterlik*, *pedagojik alan yeterliği*, *tutum* ve *fayda ve önem* şeklindedir. İlgili ölçek, bu araştırmada kapsamında alt boyut sayısı sabit tutularak yapı geçerliğine dair kanıtlar elde etmek için açımlayıcı faktör analizine (AFA) tabi tutulmuştur (Norris ve Lecavalier, 2010). Bu şekilde ölçek maddelerinin gruba uygunluğu gözden geçirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için ise Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı elde edilmiştir. Faktör analizi sürecinde ilk olarak 381 katılımcıdan toplanan verilerin AFA'ya uygun olup olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik testi gerçekleştirilmiştir. Test sonuçlarına göre KMO değerinin .94 olduğu ortaya çıkmıştır. Barlett Küresellik testinin sonucu ise anlamlı bulunmuştur ($\chi^2= 5795.848$, $df=378$; $p<.01$). Burada örneklemin faktör analizine uygunluğu için temel kriterler; KMO değerinin 0,60'dan yüksek, Barlett Küresellik testi sonucunun ise $p<0,001$ olmasıdır (Howard, 2016). Dolayısıyla bu sonuçlar, bu araştırma kapsamında uygulanan SBK-DEÖ'nün yüksek derecede faktörize edilebilir bir örnekleme yeterliğine sahip olduğunu göstermiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Bunun ardından ölçek maddelerinin faktörler içerisine uygun bir şekilde dâhil edilip edilmeyeceğini belirlemek için faktör yük ve özdeğerleri göz önünde bulundurularak temel bileşenler analizi yapılmıştır. Ayrıca her faktör üzerinde yüksek yüke sahip değişken sayısını en aza indirip küçük yükleri daha da küçük hale getirmek için varimax döndürme tekniğinden yararlanılmıştır (Tabachnik, Fidell ve Ullman, 2019). Buna göre 0.45'in altında bir faktör yükü değerine sahip olan ve faktör yük değerleri arasında 0.10'dan daha az nicel fark olan maddeler ayıklanmıştır. Bununla birlikte, özdeğer oranları 1.0'ın

altında olan faktör adayları da incelemeye alınmamıştır. Bu ölçütlere sahip olan maddeler varsa çıkarılarak kalan maddeler üzerinden yeniden bir faktör analizi yapılmış ve geçerli bir yapı oluşturulana kadar bu işleme devam edilmiştir (Büyüköztürk, 2018). Faktör analizinden elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. SBK-DEÖ Faktör Analizi Sonuçları

Madde No.	Döndürme Sonrası Yük Değerleri			
	Faktör-1 (Pedagojik Alan Yeterliği)	Faktör-2 (Fayda ve Önem)	Faktör-3 (Tutum)	Faktör-4 (Öz-yeterlik)
Madde-8	,756			
Madde-9	,745			
Madde-10	,682			
Madde-20	,675			
Madde-4	,669			
Madde-6	,659			
Madde-7	,643			
Madde-17	,627			
Madde-5	,622			
Madde-15	,599			
Madde-18	,587			
Madde-19	,580			
Madde-16	,549			
Madde-12	,532			
Madde-11	,530	,287		
Madde-14	,513			
Madde-27		,715		
Madde-26		,711		
Madde-25		,685		
Madde-28		,671		
Madde-21			,855	
Madde-13			,817	
Madde-23			,789	
Madde-22			-,666	
Madde-1				,755

Madde-2	,722
Madde-24	,642
Madde-3	,593
Açıklanan Varyans	
Toplam:	%58,87
Faktör-1:	%28,00
Faktör-2:	%12,00
Faktör-3:	%9,93
Faktör-4:	%8,83

Tablo 2’de görülen dört faktör, okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının SBK öğretimine ilişkin duyuşsal eğilimlerinin içine gömülü olduğu düşünölen varyansın toplamda yaklaşık %59’unu açıklamaktadır. Faktörler sırasıyla ilgili değışkene ait varyansın %28 (Faktör-1), %12 (Faktör-2), %10 (Faktör-3) ve %9’luk (Faktör-4) kısımlarını parçalı olarak açıklayabilmektedir. Her bir faktörün altında toplanan ölçek maddeleri Tablo 2’de gölgelendirme ile öne çıkarılmıştır. Faktör analizi sürecinde, yukarıda belirtilen ilgili ölçütlerin uygulanması sonucu ölçekten herhangi bir madde çıkarılmamıştır. Ayrıca orijinal ölçekteki tüm maddelerin aynı alt boyutlar altında toplandığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla, yapı geçerliğine dair kanıtlar elde etmek için SBK-DEÖ üzerinde yapılan faktör analizi sonucu 28 maddeden oluşan bir ölçek ortaya çıkmıştır. Ölçeğin bu haliyle katılımcı gruba uygulanabilir olduğu düşünölmektedir. Son olarak SBK-DEÖ üzerinde yapılan Cronbach Alpha güvenilirlik analizinden elde edilen değerler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. SBK-DEÖ İç Tutarlık Yüzdeleri

Faktör	Madde Sayısı	Çıkarılan Madde Sayısı	Cronbach’s Alpha
Pedagojik Alan Yeterliği	16	0	0,94
Fayda ve Önem	4	0	0,82
Tutum	4	0	0,70
Öz-yeterlik	4	0	0,75
SBK-DEÖ	28	0	0,92

Tablo 3’te de göröldüğü üzere SBK-DEÖ’nün iç tutarlılık katsayısı, 0.92 olarak tespit edilmiştir. Kritik eşğin (.070) oldukça üzerinde olan bu değer, ölçeğin mükemmel bir

uygulanabilirliğe sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır (Pallant, 2020). Beşli likert tipi şeklinde *tamamen katılıyorum (5)*, *katılıyorum (4)*, *kararsızım (3)*, *katılmıyorum (2)* ve *hiç katılmıyorum (1)* olarak doldurulan ölçekten alınan puanların yüksek olması, okul öncesi öğretmen veya öğretmen adayının SBK öğretimine ilişkin duyuşsal eğilim düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. SBK-DEÖ'den alınabilecek en düşük puan 28, normatif değer 84, en yüksek puan ise 140'tır.

Veri Toplama Süreci

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik ölçütleri sağlandıktan sonra öğretmen ve öğretmen aday formu olmak üzere iki ayrı form içerisinde biçimlendirilmiştir. Öğretmen formu içerisinde ayrıca meslekî deneyim düzeyleri ile ilgili bilgileri almak için Kıdem adı verilen bir bölüm oluşturulmuştur. Diğer yandan öğretmen aday formu içerisinde ise sınıf seviyesi adı verilen bir bölüm yer almaktadır. Bunun ardından veri toplama sürecine başlamadan önce etik kurul süreçleri tamamlanmıştır. Sosyal Bilimler Etik Kurulundan alınan izinler sonrası verileri daha sağlıklı toplayabilmek adına Google Formlar yardımıyla çevrimiçi veri toplaması yapılmıştır. Veriler hem yüz yüze hem de çevrimiçi şekilde toplanarak mümkün olan en yüksek sayıdaki katılımcıya ulaşılmaya çalışılmıştır. Veri toplama sürecinde her bir katılımcıya SBK ile ilgili kısaca bilgilendirme yapılmıştır. Bir katılımcının SBK-DEÖ öğretmen ve öğretmen aday formunu doldurması için ortalama süre 20-25 dakikadır.

Veri Analizi

Bu araştırma kapsamında dört alt probleme yanıt aranmıştır. Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarından toplanan veriler, yardımcı paket program olan SPSS 19.0 aracılığıyla çözümlenmiştir. Öncelikle, katılımcıların SBK-DEÖ öğretmen ve öğretmen aday formuna verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov-Smirnov normallik testi gerçekleştirilmiştir. Bu şekilde, verilerin parametrik testlere uygunluğu tespit edilmiştir. Araştırmadaki ilk alt problem, katılımcıların SBK öğretimine ilişkin duyuşsal eğilimlerinin düzeyini belirlemek ile ilgilidir. Bu problemi yanıtlamak için veriler

üzerinde betimsel istatistik analizi yapılmıştır. Bu sayede, katılımcıların SBK-DEÖ'ye ilişkin minimum, maksimum, standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri hesaplanmış ve bu değerler yorumlanmıştır. Araştırmanın ikinci alt problemi, okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının SBK öğretimine ilişkin duyuşsal eğilimleri arasındaki farkın anlamlılığına ilişkindir. Bu alt problemi yanıtlamak için veriler üzerinde Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Test sonuçları, ortalama puanların farkları ve anlamlılık derecesi üzerinden yorumlanmıştır. Araştırmanın üçüncü alt problemi okul öncesi öğretmenlerinin SBK öğretimine ilişkin duyuşsal eğilimlerinin meslekî deneyimlerine göre değişimi ile ilgilidir. Bu alt problemi yanıtlamak için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Test sonuçları, kıdemlere göre ortalama puanlarının ve sıra ortalamalarının farkları ve anlamlılık derecesi üzerinden yorumlanmıştır. Son olarak araştırmanın dördüncü alt problemi okul öncesi öğretmen adaylarının SBK öğretimine ilişkin duyuşsal eğilimlerinin sınıf seviyesine göre değişimi ile ilgilidir. Bu alt problemi yanıtlamak için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Test sonuçları, sınıf düzeylerine göre ortalama puanlarının ve sıra ortalamalarının farkları ve anlamlılık derecesi üzerinden yorumlanmıştır.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde, alt problemlerin yanıtlanmasına ilişkin toplanan veriler üzerinde gerçekleştirilen analiz sonuçları sunulmuştur. Bu aşamada ilk olarak okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının SBK-DEÖ'ye verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler üzerinde normallik testi yapılmış, ardından bu verilere dair betimsel istatistik sonuçları paylaşılmıştır. Daha sonrasında kıdem ve sınıf seviyesinin bağımlı değişkenleri anlamlı olarak farklılaştırıp farklılaşırmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 4. Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

	n	\bar{X}	S.S.	p
SBK-DEÖ (Öğretmen Adayı)	173	107,70	12,03	,000
SBK-DEÖ (Öğretmen)	208	110,47	10,34	,000

$p < .05$

Tablo 4’te yer alan bulgularda, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının SBK-DEÖ puanlarının normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir ($p<.05$). Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin de SBK-DEÖ puanları normal dağılıma sahip değildir. Bu sonuç, SBK-DEÖ puanları üzerinde gerçekleştirilecek istatistiksel analizlerin parametrik olmayan testlerden oluşması gerektiğini göstermiştir.

SBK öğretimine İlişkin Duyuşsal Eğilim Düzeyleri

Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının SBK öğretimine ilişkin duyuşsal eğilimlerinin düzeyini belirlemek için katılımcıların SBK-DEÖ’ye verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler üzerinde betimsel istatistik analizi yapılmış ve ulaşılan bulgular, Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. SBK-DEÖ Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

	n	Minimum	Maksimum	\bar{X}	S.S.
SBK-DEÖ (Öğretmen Adayı)	173	45	136	107,7	12,03
SBK-DEÖ (Öğretmen)	208	62	134	110,5	10,34

Tablo 5’teki betimsel istatistik bulgularına göre okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının SBK-DEÖ’den aldıkları puanların minimum, maximum ve ortalama değerlerine yer verilmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının SBK öğretimine ilişkin duyuşsal eğilimlerini temsil eden SBK-DEÖ’den aldıkları puanlar içi minimum değer (45) iken maksimum değer ise (136)’dır. Grubun SBK-DEÖ puanlarının aritmetik ortalaması ise ($\bar{X}=107,7$) olarak tespit edilmiştir. Öncelikle okul öncesi öğretmen adaylarının ilgili ölçekten aldıkları en düşük değer ile en yüksek değer arasında büyük bir uçurum olduğu görülmektedir. İlgili ölçüğün normatif değerinin (84) olduğu durumda okul öncesi öğretmen adaylarının bu ölçekten 108’e yakın puan alması, onların SBK öğretimine ilişkin duyuşsal eğilimlerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Tablo 5’te yer alan diğer bir bulgu, okul öncesi öğretmenlerinin SBK-DEÖ ortalama puanlarının düzeyine ilişkindir. Okul öncesi öğretmenlerinin SBK-DEÖ’den aldıkları puanlar için minimum değerler (62) iken maksimum değer ise (134) olarak bulgulanmıştır. Bu bulguya göre, okul öncesi öğretmenlerinin SBK öğretimine ilişkin

duyuşsal eğilimleri açısından en düşük ve en yüksek puanlar arasında, öğretmen adaylarında rastlanıldığı gibi çok yüksek bir uçurum bulunmamaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin SBK-DEÖ'den aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ise ($\bar{X}=110,5$) olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin SBK-DEÖ ortalama puanlarının, normatif değer olan (84)'den yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, okul öncesi öğretmenlerinin SBK öğretimine ilişkin duyuşsal eğilimlerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının ortalama puanlarıyla karşılaştırıldığında da öğretmenlerin duyuşsal eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Katılımcıların SBK-DEÖ ortalama puanları madde bazlı da değerlendirilmiştir. Öncelikle, okul öncesi öğretmen adaylarının SBK-DEÖ detaylı betimsel istatistik sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının SBK-DEÖ Yanıtları

No	Maddeler	\bar{X}	S.S.
1	Sosyobilimsel konular hakkında yeterli bilgiye sahibim.	3,55	,885
2	Sosyobilimsel konular hakkında sahip olduğum bilgileri öğrencilere aktarabileceğimi düşünüyorum	3,72	,873
3	Sosyobilimsel konuların öğretiminde farklı yöntem ve tekniklere yer vereceğimi düşünüyorum.	3,87	,889
4	SBK öğretimine başlamadan önce konu hakkındaki yeni gelişmeleri araştırırım.	4,08	,930
5	Sosyobilimsel konuların öğretiminde konu ile ilgili her görüşü göz önünde bulundurarak öğrencilere aktarmayı düşünüyorum	3,93	,962
6	Sosyobilimsel konuların öğretiminde öğrencilerin ön bilgileri ile aktarılacak konu hakkında ilişki kurmalarını sağlayabilirim.	3,92	,842
7	Sosyobilimsel konuların öğretiminde medya araçlarını (gazete, internet vb.) kullanmayı tercih ederim.	4,06	,768
8	Öğrencilere sosyobilimsel konuların etik ve sosyal boyutunu tartışmaları için gerekli ortamı sağlamayı düşünüyorum.	4,02	,869
9	Öğrencilerin sosyobilimsel konuların etik boyutlarıyla ilgili bilgi edinmelerini sağlayacağımı düşünüyorum.	4,01	,751
10	Sosyobilimsel konuların öğretiminde öğrencilerin iş birlikli bir ortamda çalışmalarını sağlayacağımı düşünüyorum.	4,10	,729
11	Sosyobilimsel konular hakkında yeni bilgiler edinmenin öğrencilerde merak uyandırdığını düşünüyorum.	4,09	,772
12	Öğrencileri sosyobilimsel konular ile ilgili ek kaynaklara (internet, kitap, vs.) yönlendirmeyi düşünüyorum.	4,08	,796
13	Sosyobilimsel konular ilgimi çekmediği için öğretilirken çok zaman harcamayı düşünmem.	3,29	1,346

14	Öğrencilerin sosyobilimsel konularla ilgili grup çalışması yapmalarını sağlarım.	4,12	,827
15	Sosyobilimsel konuların öğretiminde konuyu etik ve sosyal açıdan ele alarak öğrencilere aktarmayı düşünüyorum.	4,12	,769
16	Sosyobilimsel konularla ilgili öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek sorular yöneltmeyi düşünüyorum.	4,12	,841
17	Çevre ile ilgili sosyobilimsel konuların öğretiminden sonra öğrencilerin bu konulara yönelik duyarlılıklarının artacağını düşünürüm.	4,18	,793
18	Sosyobilimsel konuların öğretiminden önceki ve sonraki öğrenci görüşleri benim için önemlidir.	4,23	,822
19	Sınıf içerisinde sosyobilimsel konuların tartışılması sırasında tarafsız bir tutum sergilemeyi düşünüyorum.	4,23	,773
20	Sosyobilimsel konularda öğrencilerin kendi kararlarını vermeleri için onlara rehberlik etmeyi düşünüyorum.	4,24	,738
21	Sınıftaki öğretim sırasında sosyobilimsel konulara çok fazla yer vermeyi düşünmem	3,08	1,269
22	Sosyobilimsel bir konunun öğretiminde mutlak doğrulardan çok genel görüşlerden bahsetmeyi düşünüyorum.	3,49	1,027
23	Sosyobilimsel bir konuyu düz anlatım yöntemiyle öğrenciye aktarmayı düşünüyorum	3,39	1,269
24	Sosyobilimsel konuların öğretiminde kullanılacak etkinliklerin nasıl uygulandıklarına dair yeterli bilgiye sahibim.	3,44	,966
25	Sosyobilimsel konuların öğrencileri motive ettiğini düşünürüm.	3,91	,809
26	Sosyobilimsel konuların öğretiminin öğrencilerdeki araştırma merakının artmasına katkı sağladığımı düşünürüm.	4,10	,786
27	Sosyobilimsel konuların fen dersini ilgi çekici hale getirdiğini düşünürüm.	4,05	,802
28	Sınıf içinde tartışma yoluyla aktarılan sosyobilimsel konuların düşünen ve sorgulayan bireyler yetişmesine katkı sağladığımı düşünürüm.	4,24	,775

Tablo 6'daki bulgulara göre okul öncesi öğretmen adaylarının yüksek düzeyde yanıtladıkları maddeler, 20 ve 28. maddelerdir ($\bar{X}=4,24$). Ölçekteki 20. madde, SBK öğretimi sırasındaki öğretmen rehberliğini temsil ederken 28. Madde ise SBK'nın tartışma yoluyla öğretiminin sorgulayıcı bireylerin yetişmesi üzerindeki katkısı hakkındadır. Öğretmen adayları, bu iki maddede de yüksek düzey puanlara yönelmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının SBK'nın öğretimi sırasında *rehberlik* ve *sorgulama* süreçlerine en yüksek önemi verdikleri söylenebilir. Öğretmen adayları ayrıca 18 ve 19. Maddelerde de yüksek puanları işaretlemişlerdir ($\bar{X}=4,23$). 18. Madde, SBK öğretiminin öğrenci görüşleri üzerine etkisine odaklanırken 19. Madde ise öğretmenin sınıftaki rolüne odaklanmaktadır. Öğretmen adaylarının bu maddeleri yüksek puanlı olarak

işaretlemeleri, öğrenci görüşleri ve çocuk merkezli anlayışı ön planda tuttıklarını göstermektedir. SBK-DEÖ'deki maddelerden üçü (13, 21 ve 23) ters maddeler olarak organize edilmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin özellikle bu maddelerde kararsız kaldıkları tespit edilmiştir ($\bar{X}=3,29$; $\bar{X}=3,08$; $\bar{X}=3,39$). Bu ters maddeler, SBK'nın öğretime dâhil edilmesi ve organize edilmesi bakımından uygulama süreçleriyle ilgili olduğu için öğretmen adayları kararsızlıklarını dile getirmiş olabilirler. Okul öncesi öğretmen adaylarının en düşük puan ortalamaları ise sırasıyla 24, 22 ve 1. maddelerdedir ($\bar{X}=3,44$; $\bar{X}=3,49$; $\bar{X}=3,55$). Bu maddeler, sosyobilimsel konulara ilişkin *alan bilgisi* ve *pedagojik bilgi yeterliği* ile ilgili maddelerdir. Dolayısıyla okul öncesi öğretmen adaylarının SBK öğretimi ile ilgili kısmen daha düşük bilgi farkındalıklarında oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin SBK-DEÖ detaylı betimsel istatistik sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin SBK-DEÖ Yanıtları

No	Maddeler	\bar{X}	S.S.
1	Sosyobilimsel konular hakkında yeterli bilgiye sahibim.	3,39	,809
2	Sosyobilimsel konular hakkında sahip olduğum bilgileri öğrencilere aktarabileceğimi düşünüyorum	3,67	,652
3	Sosyobilimsel konuların öğretiminde farklı yöntem ve tekniklere yer vereceğimi düşünüyorum.	3,79	,744
4	SBK öğretimine başlamadan önce konu hakkındaki yeni gelişmeleri araştırırım.	4,05	,769
5	Sosyobilimsel konuların öğretiminde konu ile ilgili her görüşü göz önünde bulundurarak öğrencilere aktarmayı düşünüyorum	3,91	,657
6	Sosyobilimsel konuların öğretiminde öğrencilerin ön bilgileri ile aktarılacak konu hakkında ilişki kurmalarını sağlayabilirim.	3,96	,620
7	Sosyobilimsel konuların öğretiminde medya araçlarını (gazete, internet vb.) kullanmayı tercih ederim.	4,00	,774
8	Öğrencilere sosyobilimsel konuların etik ve sosyal boyutunu tartışmaları için gerekli ortamı sağlamayı düşünüyorum.	3,88	,667
9	Öğrencilerin sosyobilimsel konuların etik boyutlarıyla ilgili bilgi edinmelerini sağlayacağımı düşünüyorum.	3,88	,645
10	Sosyobilimsel konuların öğretiminde öğrencilerin iş birlikli bir ortamda çalışmalarını sağlayacağımı düşünüyorum.	4,14	,580
11	Sosyobilimsel konular hakkında yeni bilgiler edinmenin öğrencilerde merak uyandırdığını düşünüyorum.	4,10	,648
12	Öğrencileri sosyobilimsel konular ile ilgili ek kaynaklara (internet, kitap, vs.) yönlendirmeyi düşünüyorum.	4,00	,792

13	Sosyobilimsel konular ilgimi çekmediği için öğretimi sırasında çok zaman harcamayı düşünmem.	3,78	,968
14	Öğrencilerin sosyobilimsel konularla ilgili grup çalışması yapmalarını sağlarım.	4,03	,605
15	Sosyobilimsel konuların öğretiminde konuyu etik ve sosyal açıdan ele alarak öğrencilere aktarmayı düşünüyorum.	3,95	,631
16	Sosyobilimsel konularla ilgili öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek sorular yönelmeyi düşünüyorum.	4,18	,600
17	Çevre ile ilgili sosyobilimsel konuların öğretiminden sonra öğrencilerin bu konulara yönelik duyarlılıklarının artacağını düşünürüm.	4,18	,646
18	Sosyobilimsel konuların öğretiminden önceki ve sonraki öğrenci görüşleri benim için önemlidir.	4,25	,654
19	Sınıf içerisinde sosyobilimsel konuların tartışılması sırasında tarafsız bir tutum sergilemeyi düşünüyorum.	4,24	,695
20	Sosyobilimsel konularda öğrencilerin kendi kararlarını vermeleri için onlara rehberlik etmeyi düşünüyorum.	4,25	,639
21	Sınıftaki öğretim sırasında sosyobilimsel konulara çok fazla yer vermeyi düşünmem	3,48	,937
22	Sosyobilimsel bir konunun öğretiminde mutlak doğrulardan çok genel görüşlerden bahsetmeyi düşünüyorum.	3,40	,851
23	Sosyobilimsel bir konuyu düz anlatım yöntemiyle öğrenciye aktarmayı düşünüyorum	3,90	,975
24	Sosyobilimsel konuların öğretiminde kullanılacak etkinliklerin nasıl uygulandıklarına dair yeterli bilgiye sahibim.	3,24	,821
25	Sosyobilimsel konuların öğrencileri motive ettiğini düşünürüm.	3,89	,613
26	Sosyobilimsel konuların öğretiminin öğrencilerdeki araştırma merakının artmasına katkı sağladığını düşünürüm.	4,13	,568
27	Sosyobilimsel konuların fen dersini ilgi çekici hale getirdiğini düşünürüm.	3,99	,722
28	Sınıf içinde tartışma yoluyla aktarılan sosyobilimsel konuların düşünen ve sorgulayan bireyler yetişmesine katkı sağladığını düşünürüm.	4,27	,745

Tablo 7'deki betimsel istatistik sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin en yüksek düzeyde puanlama yaptıkları madde, 28. Maddedir ($\bar{X}=4,27$). Bu madde, SBK'nın tartışma yoluyla öğretiminin sorgulayıcı bireylerin yetişmesi üzerindeki katkısı hakkındadır. Diğer yandan 18, 19 ve 20 maddelerde de yüksek puanlara başvurmuşlardır ($\bar{X}=4,25$; $\bar{X}=4,24$; $\bar{X}=4,25$). Bu maddeler; *öğrenci görüşleri*, *öğretmenin sınıf içerisindeki pozisyonu*, *nitelikli rehberlik* ile ilgilidir. Öğretmenlerin bu konulara pedagojik olarak yüksek anlam yükledikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, okul öncesi öğretmen adayları gibi okul öncesi öğretmenleri de en yüksek puan ortalamasını bu maddelerde yapmışlardır. Okul öncesi öğretmenlerinin SBK-DEÖ'de nispeten daha düşük puanlama yaptıkları maddeler ise sırasıyla; 24, 1 ve 22. Maddelerdir ($\bar{X}=3,24$;

$\bar{X}=3,39$; $\bar{X}=3,40$). Bu maddeler; SBK öğretimine ilişkin konu alan bilgisine atf yapan maddelerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin bu maddelere, diğer maddelerle kıyaslandığında daha düşük puanlama yapmaları, SBK'nın içeriğine ilişkin sınırlı bilgilere sahip olduklarını göstermektedir. Bu sonuçlardan hareketle, okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının SBK öğretimine ilişkin duyuşsal eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre değişimini belirleme amaçlı gerçekleştirilen istatistiksel analizlerde ulaşılan bulgular aşağıda detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Duyuşsal Eğilimler Arasındaki Farkın Anlamlılığı

Katılımcıların SBK öğretimine ilişkin duyuşsal eğilimleri arasındaki farkın istatistiksel anlamlılığını tespit etmek için Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Bu test sonucu ulaşılan bulgular uygun bir tablo yardımıyla sunulmuştur. Bu test içerisinde yer alan sıra ortalamalarına ek olarak aritmetik ortalamalara da yer verilerek yorumlama bu değerler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Test sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. SBK-DEÖ Ortalama Puanlarının Değişimine İlişkin U-Testi Sonuçları

Katılımcı	n	\bar{X}	S.S.	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Öğretmen Adayı	173	107,7	12,03	181,4	31386,5	16335,50	.016
Öğretmen	208	110,5	10,34	199,0	41384,5		

$p < .05$

Tablo 8'de verilen Mann Whitney U-testi sonuçları, okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının SBK öğretimine ilişkin duyuşsal eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir [$U=16335$, $p < .05$]. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin duyuşsal eğilimleri ($\bar{X}=110,5$; $SO=199$) öğretmen adaylarının duyuşsal eğilimlerine ($\bar{X}=107,7$; $SO=181$) göre daha yüksek düzeydedir. Bu bulgu, okul öncesi eğitimi bağlamında, SBK öğretimine ilişkin duyuşsal eğilimlerin öğretmen ve öğretmen adayı olma durumuna göre anlamlı olarak değiştiğini ortaya çıkarmıştır.

Duyuşsal Eğilimlerin Meslekî Deneyime Göre Değişimi

Okul öncesi öğretmenlerinin SBK öğretimine ilişkin duuşsal eğilimlerini belirlemek amacıyla yöneltilen SBK-DEÖ'ye verdikleri yanıtların kıdem değişkenine göre değişimini belirlemek için Kruskal Wallis-H Testi yapılmıştır. Bu test sonucu ulaşılan bulgular uygun bir tablo yardımıyla sunulmuştur. Bu test içerisinde yer alan sıra ortalamalarına ek olarak aritmetik ortalamalara da yer verilerek yorumlama bu değerler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Test sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Kıdeme Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Kıdem	n	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	X^2	p
SBK-DEÖ	0-3 Yıl	57	110,4	106,7	4	1,46	,834
	4-7 Yıl	48	110,9	104,6			
	8-11 Yıl	37	111,2	111,2			
	12-15 Yıl	34	108,7	94,7			
	16-19 Yıl	32	110,9	113,2			
	Toplam	208	110,5				

$p > .05$

Tablo 9'da verilen analiz sonuçları, okul öncesi öğretmenlerinin SBK-DEÖ ortalama puanlarının kıdem değişkenine göre ,05 derecesinde anlamlı olarak farklılaşmadığını göstermektedir [$\chi^2(4)=1,46$, $p > .05$]. Bu bulgular sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin SBK öğretimine ilişkin duuşsal eğilimleri ile meslekî deneyimler arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Fakat Tablo 9'daki değerler incelendiğinde; sıra ortalaması ve ortalama puanlar bakımından en yüksek ortalama puana sahip öğretmenlerin 16-19 yıllık meslekî deneyimdekiler ($\bar{X}=110,9$; $SO=113$) oldukları ortaya çıkmıştır. Anlamlı bir farklılık olmasa bile meslekî deneyimin sosyobilimsel konuları okul öncesi öğrenme ortamlarına dâhil etme konusunda olumlu bir etkisi olduğu düşünülebilir. Ayrıca tüm meslekî deneyim düzeylerindeki öğretmenlerin sosyobilimsel konuları okul öncesi eğitim ortamlarına dâhil etme konusunda olumlu tutumlara sahip oldukları da düşünülebilir.

Duyuşsal Eğilimlerin Sınıf Seviyesine Göre Değişimi

Okul öncesi öğretmen adaylarının SBK öğretimine ilişkin duyuşsal eğilimlerini belirlemek amacıyla yöneltilen SBK-DEÖ'ye verdikleri yanıtların sınıf seviyesi değişkenine göre değişimini belirlemek için Kruskal Wallis-H Testi yapılmıştır. Bu test sonucu ulaşılan bulgular uygun bir tablo yardımıyla sunulmuştur. Bu test içerisinde yer alan sıra ortalamalarına ek olarak aritmetik ortalamalara da yer verilerek yorumlama bu değerler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Test sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Sınıf Seviyesine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Sınıf Seviyesi	n	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	X^2	p	Anlamlı fark
SBK-DEÖ	1. Sınıf	44	107,3	86,3	3	12,7	,005	4-1
	2. Sınıf	45	104,6	75,7				4-2
	3. Sınıf	39	106,4	75,9				4-3
	4. Sınıf	45	112,4	108,7				
	Toplam	173	107,7					

$p < .05$

Tablo 10'da verilen analiz sonuçlarına göre okul öncesi öğretmen adaylarının SBK-DEÖ ortalama puanları sınıf seviyesi değişkenine göre ,05 derecesinde anlamlı olarak farklılaşmaktadır [$\chi^2(3)=12,7$, $p < ,05$]. Bu bulgu, sınıf seviyesinin öğretmen adaylarının SBK öğretimine ilişkin duyuşsal eğilimlerini anlamlı bir şekilde etkilediği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Tablo 10'daki değerler, sıra ortalamaları ve aritmetik ortalamalar açısından incelendiğinde, en yüksek puana sahip olan grubun, dördüncü sınıftaki öğretmen adayları ($\bar{X}=112,3$; $SO=109$) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer sınıf düzeylerindeki katılımcıların puanları ise birbirine çok yakındır. Bu durum, Kruskal Wallis H-Testi aracılığıyla ulaşılan anlamlı farklılığın sadece dördüncü sınıf öğrencileri lehine olduğunu gösterir niteliktedir. Bu araştırmadaki veriler normal dağılmamış olsa bile ANOVA içerisindeki parametrik olmayan koşullarda uygulanabilirliği bulunan Dunnett's C çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Test sonuçları, dördüncü sınıf öğrencilerinin lehine olan ilgili bulguyu doğrulamıştır. Son olarak tüm sınıf

düzeylerindeki öğretmen adaylarının sosyobilimsel konuları okul öncesi eğitim ortamlarına dâhil etme konusunda olumlu tutumlara sahip oldukları da düşünülebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının SBK öğretimine ilişkin duyuşsal eğilimleri incelenmiştir. Ayrıca SBK öğretimine ilişkin duyuşsal eğilim düzeylerinin okul öncesi öğretmen ve öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı da araştırılmıştır. Son olarak meslekî deneyim ve sınıf seviyesinin SBK öğretimi üzerindeki etkisinin anlamlılığına bakılmıştır. Betimsel tarama modeli aracılığıyla gerçekleştirilen bu araştırmaya 208 okul öncesi öğretmeni ve 173 okul öncesi öğretmen adayı katılmıştır. SBK-DEÖ aracılığıyla toplanan nicel veriler üzerinde yapılan veri analizleri sonrası ulaşılan sonuçlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

1. Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının SBK öğretimine ilişkin duyuşsal eğilimleri *yüksek* düzeydedir.
2. Okul öncesi öğretmenlerinin SBK öğretimine ilişkin duyuşsal eğilimleri öğretmen adaylarının tutumlarından daha yüksektir.
3. Meslekî deneyim, okul öncesi öğretmenlerinin SBK öğretimine ilişkin duyuşsal eğilimlerini anlamlı olarak etkilememektedir.
4. Sınıf seviyesi, okul öncesi öğretmen adaylarının SBK öğretimine ilişkin duyuşsal eğilimlerini anlamlı olarak etkilememektedir.
5. Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adayları SBK içeriğine ilişkin sınırlı bilgilere sahiptirler.
6. Okul öncesi eğitim ortamlarında SBK öğretimine ilişkin duyuşsal eğilimler hizmet öncesi eğitimin son sınıfından itibaren gelişmektedir.

Yukarıda belirtilen sonuçlar, erken çocuklukta fen eğitimi ve okul öncesi öğretmen eğitimi literatürü ışığında tartışılmıştır. Sonuçların tartışılması sırasında kuramsal

temellerde sunulan çalışmaların benzer ve benzer olmayan sonuçları dikkate alınmıştır. Ayrıca okul öncesi eğitim ile ilgili teorik bağlantılar da göz önünde bulundurulmuştur.

Bu araştırmadaki sonuçlardan ilki, katılımcıların SBK öğretimine ilişkin duyuşsal eğilimlerinin yüksek olduğuna ilişkindir. Bu sonuç, literatürdeki benzer çoğu araştırmaların bulgularıyla uyumludur (Alkış-Küçükaydın, 2019; Ayvacı vd., 2019; Erkol ve Gül, 2020; Sıbıç, 2017; Yerdelen, Cansız, Cansız ve Akçay, 2018). Fakat bu araştırmalar ya fen bilgisi ya da sınıf öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının katılımıyla gerçekleştirilen araştırmalardır. Literatürde SBK öğretimine ilişkin tutumları düşük düzeyde çıkan öğretmen adaylarının katılımıyla yapılmış araştırmalar da mevcuttur (Alaçam-Akşit, 2011; Kinskey ve Callahan, 2021). Diğer yandan literatürdeki araştırmalarda özellikle de mesleğe devam eden öğretmenlerin katılımıyla yapılan araştırmalarda ulaşılan sonuçlar bu araştırmının bahsi geçen bulgusuyla uyuşmamaktadır (Deniz, 2019; Gözüm, 2015; Gürbüzkol ve Bakırcı, 2020; Tosunoğlu ve İrez, 2017). Özellikle literatürdeki araştırmalarda öğretmenlerin SBK öğretimine ilişkin duyuşsal eğilimlerinin düşük düzeyde çıkmasının ana nedeninin sosyobilimsel konuları ele alırken birçok zorlayıcı sorunla karşılaşmaları olduğu düşünülebilir (Lee ve Yang, 2019). Çünkü SBK öğretimiyle ilgili olumsuz deneyimler geçiren öğretmenlerin duyuşsal eğilimlerinin de düşük düzeyde olması beklenebilir. Leung'un (2022) araştırma bulguları bu iddiayı desteklemektedir. Buna göre sosyobilimsel konularla daha önce hiç karşılaşmamış öğretmenlerin öğretim inançlarının SBK'nın fen eğitiminde yer almaması gerektiğine dair geleneksel görüşe sahip oldukları, öğretim uygulamaları sonrasında ise bu görüşlerinin SBK öğretimini benimsemeye doğru kaydığı ortaya çıkmıştır (Leung, 2022). Bu durum, deneyimlerin SBK öğretimi inançlarını olumlu etkilediği düşüncesini desteklemektedir (Kutluca, 2021a; Minken Clarke, Marco-Bujosa ve Rulli, 2021). Dolayısıyla öğretmenlerin sosyobilimsel öğretim etkinliklerini nasıl tasarlayıp uyguladığına ilişkin araştırmalar hala gelişmekte olan bir alan olmakla birlikte, araştırmadaki eğilimler, öğretmenlerin sosyobilimsel konuları kavrayışının zorlandığını göstermektedir. Görünen o ki, birçok öğretmen, öğretim için potansiyel sosyobilimsel konular hakkında düşük bir

farkındalığa sahiptir ve birçok öğretmen bu tür konuları öğretimlerine dâhil etmemektedir (Lazarowitz ve Bloch, 2005). Bunun ötesinde Lee ve diğerleri, (2013) birçok öğretmenin öğrencilerin sosyobilimsel öğretim etkinliklerinden yararlandığına inanırken, öğretmenlerin sosyobilimsel konuları *kısa ömürlü ve oldukça yüzeysel* bir şekilde öğretme eğiliminde olduğunu saptamıştır.

Bu araştırmadaki diğer bir sonuca göre okul öncesi öğretmenlerinin SBK öğretimine ilişkin duyuşsal eğilimleri öğretmen adaylarınınkine göre daha yüksek düzeydedir. Bu sonuç, literatürdeki sonuçlardan farklı gelişmiştir. Çünkü daha önce de belirtildiği gibi, literatürde SBK öğretimine ilişkin tutumları yüksek çıkan katılımcı grubu öğretmen adaylarından oluşmaktaydı (Alkış-Küçükaydın, 2019; Sıbıç, 2017). Bu araştırmada ise tam tersi bulguya ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin duyuşsal eğilimleri daha yüksektir. Bunun nedeninin literatürdeki araştırmaların *fen bilgisi* (Erkol ve Gül, 2020), *sosyal bilgiler* (Türksever, Karışan ve Türkoğlu, 2020) ve *sınıf öğretmenliği* (Alkış-Küçükaydın, 2019) alanlarından katılımcılarla gerçekleştirilmeleri, bu araştırmanın ise okul öncesi eğitim alanındaki katılımcılarla gerçekleştirilmesi olabilir. Larimore, (2020) erken çocukluk fen öğretimi ortamlarında bilginin doğrudan aktarımından ziyade bilimin daha otantik deneyimlerle ilişkilendirilmesi gerektiğini öne sürmüştür. Sosyobilimsel konuların da böylesi bir bağlama (Herman, 2018) odaklandığı düşünüldüğünde okul öncesi öğretmenlerinin öğretim odaklı profesyonel deneyimlerinin tutumlarını daha olumlu etkilediği düşünülebilir. Ayrıca bu sonucun deneyimlerle de ilgili olduğu düşünülebilir. Birçok araştırmacı, öğretmenlerin tutum ve inançlarının öğretim deneyimi ile ilişkili olduğunu iddia etmektedirler (Pajares, 1997; Pendergast, Garvis ve Keogh, 2011). Bu bağlantı, öğretmenlerin öğretimlerine ilişkin inançlarını geliştirmek için öğretim uygulamalarını, desteğini ve deneyimlerini iyileştirmek için idari çabalara duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır (Kim, Kim, Lee, Spector ve Demeester, 2013). Fakat bu, meslekî deneyimden ziyade daha özel uygulamaları içeren öğretim deneyimleri ile ilgilidir (Kutluca, 2021a). Literatürdeki bu teorik varsayım, bu araştırmanın meslekî deneyimlerin SBK öğretimine ilişkin duyuşsal eğilimler üzerindeki anlamlı olmayan etkisini açıklamaktadır. Dolayısıyla erken

çocukluk bağlamında, öğretmenlerin SBK öğretimine ilişkin duyuşsal eğilimlerinin değışmesi meslekî deneyimlerin ötesinde bir deneyimsel sürece ihtiyaç duymaktadır (Lee ve Yang, 2019). Ayrıca Kinskey ve Callahan (2021) da ilköğretim bağlamında SBK aracılığıyla geçirilen öğretim deneyimlerinin fen öğretimi öz-yeterliğini ve tutumlarını olumlu etkilediğini rapor etmiştir.

Deneyimlerin SBK öğretimine yönelik duyuşsal eğilimler üzerindeki etkisine okul öncesi öğretmen adayları açısından bakıldığında sınıf seviyesinin öğretmen adaylarının SBK öğretimine ilişkin duyuşsal eğilimlerini anlamlı olarak farklılaştırdığı sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adayları, YÖK (2018) öğretmen yetiştirme lisans programına göre lisans öğrenimlerinin ilk altı yarıyılında teori ağırlıklı derslere dâhil edilmektedirler. Bu teorik dersler arasında sosyobilimsel konularla ilgili herhangi bir ders yoktur fakat üçüncü yarıyılıda *Erken Çocuklukta Fen Eğitimi* adlı dersi almaktadırlar. *Okul Dışı Öğrenme Ortamları*, *Erken Çocukluk Dönemi Çevre Eğitimi* ve *Beslenme ve Sağlık* gibi seçmeli teorik derslere katılımları sağlanmaktadır. Son iki yarıyılıda ise uygulama ağırlıklı Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında staj deneyimleri aracılığıyla pedagojik deneyimlere sahip olmaları sağlanmaktadır. Tam da bu noktada, araştırmanın öğretmen adayları ile ilgili bulgusu dikkat çekmiştir. Buna göre dördüncü sınıf öğrencilerinin SBK öğretimine ilişkin duyuşsal eğilimlerinin diğer sınıf düzeylerindeki öğretmen adaylarının duyuşsal eğilimlerinden anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu sonucu bulgulanmıştır. Bu sonucun nedeninin okul öncesi öğretmen adaylarının dördüncü sınıftan itibaren pratik deneyimlere sahip olmalarının sağlanması olduğu düşünülebilir.

Bu araştırmadaki sınıf seviyesinin SBK öğretimi duyuşsal eğilimleri üzerindeki olası etkisine ilişkin ulaşılan sonuçlar, duyuşsal eğilimlerin son sınıf öğrencileri lehine anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir. Bu sonuç, bazı araştırmaların bulgularıyla uyum göstermemektedir (Alaçam-Akşit, 2011; Sıbiç, 2017; Öztürk ve Yenilmez-Türkoğlu, 2018). Örneğin 357 dördüncü sınıf öğretmen adayından nicel veri ve bunlar arasından da 24 katılımcıdan nitel veri toplayan Alaçam-Akşit (2011) öğretmen adaylarının SBK öğretimine ilişkin görüşlerinin düşük düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Diğer yandan üçüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 30 fen bilgisi öğretmen adayına yarı yapılandırılmış görüşme soruları yönelten Sıbıç (2017) ise üçüncü sınıftaki katılımcıların karmaşık bir SBK tutumuna sahip olduklarını keşfetmiştir. Erkol ve Gül, (2020) ise fen bilgisi öğretmen adayının sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarının sınıf seviyesine göre farklılaşmadığını bulmuştur. Sınıf seviyesi ile SBK öğretimi tutumu arasındaki ilişkinin anlamlılığına yönelik bu araştırma sonuçlarıyla bulguları uyum gösteren çalışmalar da mevcuttur (Ayvacı vd., 2019; Çepni ve Geçit, 2020; Tüfekçi, 2020; Türksever vd., 2020). Örneğin 120 fen bilgisi öğretmen adayına sosyobilimsel konulara yönelik tutum ölçeği uygulayan Ayvacı ve diğerleri (2019) dördüncü sınıf öğretmen adaylarının tutumlarının diğer sınıf seviyesindeki katılımcılara göre en yüksek düzeyde çıktığını rapor etmiştir. Fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla çalışan Türksever ve diğerleri (2020) de aynı yönde bulgulara ulaşmıştır.

Yukarıda bahsi geçen sonuçlar bir kez daha göstermiştir ki, okul öncesi öğretmenlerinin SBK öğretimi ile ilgili duyuşsal eğilimleri pratik uygulamalara dâhil olduktan sonra gelişme eğilimine girmektedir. Öğrenme ve öğretme deneyimlerinin duyuşsal eğilimlerin değişimine aracılık eden önemli bir olgu olduğu bu araştırmadaki sonuçlarla bir kez daha kanıtlanmıştır (Roehrig, Kruse ve Kern, 2007; Wallace ve Kang, 2004). Bu araştırmada ulaşılan sonuçlardan sonuncusu, okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının SBK içeriğine ilişkin sınırlı bilgilere sahip olduklarını göstermiştir. Ölçeğe verilen yanıtlar madde bazlı olarak değerlendirildiğinde, çocuk merkezli pedagojik stratejiler yardımıyla *nitelikli rehberlik ve sorgulama* süreçlerine yüksek önem veren okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının *alan bilgisi ve pedagojik bilgi yeterliği* ile ilgili maddelerde kararsızlık içerisinde oldukları ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, erken fen eğitimi ile ilgili literatür bulgularını desteklemektedir (Garbett 2003; Kallery ve Psillos 2001). Buna göre erken çocukluk öğretmenlerinin çoğu, hizmet öncesi eğitimleri sırasında fen içerik bilgilerini ve küçük çocuklara fen öğretimi için etkili öğretim uygulamaları anlayışlarını geliştirmek için sınırlı fırsatlara sahiptir (Akerson, 2004; Trundle ve Saçkes, 2012). Bunlardan en önemlisi alan bilgisi yetersizliği ve bunun getirdiği özgüven eksikliğidir. Bu bağlantı, öğretmenlerin öğretimlerine ilişkin

inançlarını geliştirmek için öğretim uygulamalarını, desteğini ve deneyimlerini iyileştirmek için idari çabalara duyulan ihtiyacı bir kez daha doğrulamıştır (Kim vd., 2013). Ayrıca SBK tutumlarına ilişkin farklı disiplin alanlarında gerçekleştirilen araştırmalardaki bulgular da bu araştırmanın bulgularıyla aynı yöndedir (Alaçam-Akşit, 2011; Güngör-Seyhan ve Okur, 2021; Tosunoğlu ve İrez, 2017). Örneğin Öztürk, (2016) fen bilgisi öğretmen adaylarının SBK öğretimi konusunda kendilerini yeterli görmelerine rağmen SBK hakkında birçok kavram yanılgısına sahip olduklarını belirlemiştir. Deniz'in (2019) gerçekleştirdiği araştırmasında da fen bilimleri öğretmenlerinin sosyobilimsel konularda yeterli alan bilgisine sahip olmadıkları ve sosyobilimsel konuları sınıfta uygulamada zorlandıkları görülmüştür. Gürbüzkol ve Bakırcı, (2020) da fen bilimleri öğretmenlerinin SBK öğretimi konusunda olumlu tutumlara sahip olmalarına rağmen bu konularda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve derslerinde bu konulara zaman ayırmadıklarını rapor etmiştir. Özetle bu araştırmada da kanıtlandığı gibi, öğretmen ve öğretmen adaylarının SBK öğretimine ilişkin duyuşsal eğilimleri yüksek olsa da alan bilgisi ve pedagojik yeterlik açısından bazı sınırlılıkları halen taşıdıkları söylenebilir. Sonuçların tartışılması ışığında farklı bağlamlar gözetilerek verilen öneriler aşağıda sıralanmıştır:

1. Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının SBK öğretimine ilişkin duyuşsal eğilimleri nitel olarak incelenebilir.
2. Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının SBK öğretimine ilişkin duyuşsal eğilimleri ile pedagojik yeterlikleri arasındaki ilişkileri keşfeden nitel ve karma yöntem araştırmaları yapılabilir.
3. Sosyobilimsel konular ile ilgili bağlamların hizmet öncesi ve hizmet içi okul öncesi öğretmen eğitimi ortamlarında daha fazla ele alınması sağlanabilir.
4. Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının erken çocuklukta SBK öğretimine ilişkin öğrenme ve öğretme deneyimlerini arttıracak meslekî gelişim fırsatları sağlanabilir.

5. Erken çocuklukta SBK öğretimine ilişkin öğrenme ve öğretme deneyimlerinin pedagojik yeterlikler üzerindeki olası etkisine ilişkin yeni araştırmalar yapılabilir.
6. Son olarak araştırma bulguları özelinde, okul öncesi öğretmen eğitimi sürecinde SBK bağlamlarına daha fazla yerilmesi ve öğretmen adaylarının uygulamalı etkinliklere dâhil edilmeleri, tutum ve anlayışlarını arttırıcı bir unsur görevi görecektir.

KAYNAKLAR

- Abanoz, T. ve Deniz, Ü. (2021). Okul öncesi dönemde STEM yaklaşımı ve bu yaklaşıma uygun fen etkinlikleri: Sahadan görüşler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 1-24.
- Akerson, V. L. (2004). Designing a science methods course for early childhood preservice teachers. *Journal of Elementary Science Education*, 16(2), 19-32. <https://doi.org/10.1007/BF03173643>
- Akşam, E. ve Kutluca, A. Y. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretimi uygulamalarının teorik ve pratik doğasının keşfedilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 386-435. <https://doi.org/10.19171/uefad.867333>
- Alaşam-Akşit, A. C. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının sosyobilimsel konularla ve bu konuların öğretimiyle ilgili görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Alkış-Küçükaydın, M. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumları ile sorgulama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 181-200.
- Andersson, K., & Gullberg, A. (2014). What is science in preschool and what do teachers have to know to empower children?. *Cultural Studies of Science Education*, 9(2), 275-296. <https://doi.org/10.1007/s11422-012-9439-6>
- Ansari, A., & Pianta, R. C. (2018). The role of elementary school quality in the persistence of preschool effects. *Children and Youth Services Review*, 86, 120-127. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.01.025>
- Ayvacı, H. Ş., Bülbül, S. ve Türker, K. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konular hakkındaki tutumlarının Sınıf Seviyesine göre incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 17-30. <https://doi.org/10.7822/omuefd.525453>
- Burke-Johnson, R., & Christensen, L. (2019). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çepni, Z. ve Geçit, Y. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutum ve görüşleri. *International Journal of Geography and Geography Education*, 42, 133-154. <https://doi.org/10.32003/igge.732782>

- Çiftçi, A. ve Topçu, M. S. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının STEM eğitimine yönelik zihinsel modelleri ve görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 41-65. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.719596>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Day, S. P. & Bryce, T. G. (2011). Does the discussion of socio-scientific issues require a paradigm shift in science teachers' thinking?. *International Journal of Science Education*, 33(12), 1675-1702. <https://doi.org/10.1080/09500693.2010.519804>
- Deniz, A. N. (2019). *Fen bilimleri öğretmenlerinin FeTeMM ve sosyobilimsel konular ile ilgili görüşlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Erkol, M. ve Gül, Ş. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumları. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 9-21. <https://doi.org/10.25272/j.2149-8385.2020.6.1.02>
- Evagorou, M., Nielsen, J. A., & Dillon, J. (2020). *Science teacher education for responsible citizenship: towards a pedagogy for relevance through socioscientific issues*. New York, NY, USA: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-40229-7>
- Garbett, D. (2003). Science education in early childhood teacher education: Putting forward a case to enhance student teachers' confidence and competence. *Research in Science Education*, 33(4), 467-481. <https://doi.org/10.1023/B:RISE.0000005251.20085.62>
- Gough, N. (2013). Thinking globally in environmental education: A critical history. In R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon, & A. E. J. Wals (Eds.), *International handbook of research on environmental education* (pp. 33-44). New York: Routledge.
- Gözüm, A. İ. C. (2015). *Okul öncesi, sınıf ve fen bilgisi öğretmenlerinin fen bilimleri öz-yeterliklerine göre sosyo-bilimsel tutum ve bilişsel yapılarının belirlenmesi: (Kars örneği)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Güngör-Seyhan, H., & Okur, M. (2021). Investigation of the effects of science, technology and society (STS) education based on socioscientific issues on pre-service teachers' science literacy levels. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(4), 1127-1139. <https://doi.org/10.18506/anemon.946068>
- Gürbüzkol, R. ve Bakırcı, H. (2020). Fen bilimleri öğretmenlerinin sosyobilimsel konular hakkındaki tutum ve görüşlerinin belirlenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 870-893. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.751857>

- Hamel, E., Joo, Y., Hong, S. Y., & Burton, A. (2021). Teacher questioning practices in early childhood science activities. *Early Childhood Education Journal*, 49(3), 375-384. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01075-z>
- Han-Tosunoğlu, Ç. ve İrez, S. (2017). Biyoloji öğretmenlerinin sosyobilimsel konularla ilgili anlayışları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 833-860. <https://doi.org/10.19171/uefad.369244>
- Herman, B. C., Newton, M. H., & Zeidler, D. L. (2021). Impact of place-based socioscientific issues instruction on students' contextualization of socioscientific orientations. *Science Education*, 105(4), 585-627. <https://doi.org/10.1002/sce.21618>
- Herman, B. C. (2018). Students' environmental NOS views, compassion, intent, and action: Impact of place-based socioscientific issues instruction. *Journal of Research in Science Teaching*, 55(4), 600-638. <https://doi.org/10.1002/tea.21433>
- Howard, M. C. (2016). A review of exploratory factor analysis decisions and overview of current practices: What we are doing and how can we improve?. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 32(1), 51-62. <https://doi.org/10.1080/10447318.2015.1087664>
- Kallery, M., & Psillos, D. (2001). Pre-school Teachers' Content Knowledge in Science: Their understanding of elementary science concepts and of issues raised by children's questions. *International Journal of Early Years Education*, 9(3), 165-179. <https://doi.org/10.1080/09669760120086929>
- Kim, C., Kim, M. K., Lee, C., Spector, J. M., & Demeester, K. (2013). Teacher beliefs and technology integration. *Teaching and Teacher Education*, 29, 76-85. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.005>
- Kinskey, M., & Callahan, B. E. (2021). The influences of socioscientific issues on general science teaching self-efficacy. *Research in Science Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s11165-021-09991-9>
- Kinskey, M., & Zeidler, D. (2021). Elementary preservice teachers' challenges in designing and implementing socioscientific issues-based lessons. *Journal of Science Teacher Education*, 32(3), 350-372. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2020.1826079>
- Klaver, L. T., Sins, P. H. M., Walma van der Molen, J. H., & Guérin, L. J. F. (2022). Strengthening science education through attention to student resources: A conceptualization of socioscientific capital. *Journal of Research in Science Teaching*. <https://doi.org/10.1002/TEA.21827>
- Kutluca, A. Y. (2021a). An investigation of elementary teachers' pedagogical content knowledge for socioscientific argumentation: The effect of a learning and teaching experience. *Science Education*, 105(4), 743-775. <https://doi.org/10.1002/sce.21624>

- Kutluca, A. Y. (2021b). Investigation of the interactions among preschool teachers' components of pedagogical content knowledge for early science teaching. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 10(1), 117-137. <https://doi.org/10.37134/saecj.vol10.1.10.2021>
- Kutluca, A. Y., & Mercan, N. (2022). Exploring the effects of preschool teachers' epistemological beliefs on content-based pedagogical conceptualizations and PCK integrations towards science teaching. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 10(2), 170-192. <https://doi.org/10.30935/scimath/11661>
- Larimore, R. A. (2020). Preschool science education: A vision for the future. *Early Childhood Education Journal*, 48(6), 703-714. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01033-9>
- Lazarowitz, R., & Bloch, I. (2005). Awareness of societal issues among high school biology teachers teaching genetics. *Journal of Science Education and Technology*, 14(5), 437-457. <https://doi.org/10.1007/s10956-005-0220-4>
- Lee, H., & Yang, J. E. (2019). Science teachers taking their first steps toward SSI teaching through collaborative action research. *Research in Science Education*, 49(1), 51-71. <https://doi.org/10.1007/s11165-017-9614-6>
- Lee, H., Yoo, J., Choi, K., Kim, S. W., Krajcik, J., Herman, B. C., & Zeidler, D. L. (2013). Socioscientific issues as a vehicle for promoting character and values for global citizens. *International Journal of Science Education*, 35(12), 2079-2113. <https://doi.org/10.1080/09500693.2012.749546>
- Leung, J. S. C. (2022). Shifting the teaching beliefs of preservice science teachers about socioscientific issues in a teacher education course. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 20(4), 659-682. <https://doi.org/10.1007/s10763-021-10177-y>
- Maier, M. F., Greenfield, D. B., & Bulotsky-Shearer, R. J. (2013). Development and validation of a preschool teachers' attitudes and beliefs toward science teaching questionnaire. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 366-378. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.09.003>
- Minken, Z., Clarke, A., Marco-Bujosa, L., & Rulli, C. (2021). Development of teachers' pedagogical content knowledge during lesson planning of socioscientific issues. *International Journal of Technology in Education*, 4(2), 113-165. <https://doi.org/10.46328/ijte.50>
- National Research Council (NRC). (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. National Academies Press.
- Nayfeld, I., Brenneman, K., & Gelman, R. (2011). Science in the classroom: Finding a balance between autonomous exploration and teacher-led instruction in preschool settings. *Early Education & Development*, 22(6), 970-988. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.507496>

- Norris, M., & Lecavalier, L. (2010). Evaluating the use of exploratory factor analysis in developmental disability psychological research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 8-20. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0816-2>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2013). *Education at a glance 2010: OECD indicators*. Paris: OECD.
- Oppermann, E., Brunner, M., Eccles, J. S., & Anders, Y. (2018). Uncovering young children's motivational beliefs about learning science. *Journal of Research in Science Teaching*, 55(3), 399-421. <https://doi.org/10.1002/tea.21424>
- Oppermann, E., Brunner, M., & Anders, Y. (2019). The interplay between preschool teachers' science self-efficacy beliefs, their teaching practices, and girls' and boys' early science motivation. *Learning and Individual Differences*, 70, 86-99. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.01.006>
- Ottander, K., & Simon, S. (2021). Learning democratic participation? Meaning-making in discussion of socioscientific issues in science education. *International Journal of Science Education*, 43(12), 1895-1925. <https://doi.org/10.1080/09500693.2021.1946200>
- Öztürk, D. (2016). *Preservice science teachers' SSI teaching self-efficacy beliefs and their relations to knowledge, risk and benefit perceptions, and personal epistemological beliefs* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, N. ve Yenilmez-Türkoğlu, A. (2018). Öğretmen adaylarının akran liderli tartışmalar sonrası çeşitli sosyo-bilimsel konulara ilişkin bilgi ve görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(4), 2030-2048. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.506944>
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. *Advances in Motivation and Achievement*, 10(149), 1-49.
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. New York: McGraw-hill Education.
- Pendergast, D., Garvis, S., & Keogh, J. (2011). Pre-service student-teacher self-efficacy beliefs: an insight into the making of teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(12), 46-57. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n12.6>
- Pendergast, E., Lieberman-Betz, R. G., & Vail, C. O. (2017). Attitudes and beliefs of prekindergarten teachers toward teaching science to young children. *Early Childhood Education Journal*, 45(1), 43-52. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0761-y>
- Reis, P., & Galvão, C. (2009). Teaching controversial socio-scientific issues in biology and geology classes: A case study. *Electronic Journal of Science Education*, 13(1), 162-185.

- Roehrig, G. H., Kruse, R. A., & Kern, A. (2007). Teacher and school characteristics and their influence on curriculum implementation. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(7), 883-907. <https://doi.org/10.1002/tea.20180>
- Saçkes, M. (2013). Children's competencies in process skills in kindergarten and their impact on academic achievement in third grade. *Early Education & Development*, 24(5), 704-720. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.715571>
- Sadler, T. D. (2011). *Socio-scientific issues in the classroom: Teaching, learning and research*. Dordrecht: Springer Science & Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-1159-4>
- Sakmen, G., & Genç, M. (2021). Sosyobilimsel konuların öğretimine yönelik ölçek geliştirme çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(1), 1-19. <https://doi.org/10.17244/eku.883764>
- Saunders, K. J., & Rennie, L. J. (2013). A pedagogical model for ethical inquiry into socioscientific issues in science. *Research in Science Education*, 43(1), 253-274. <https://doi.org/10.1007/s11165-011-9248-z>
- Sıbıç, O. (2017). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara ve sosyobilimsel konu temelli öğretime yönelik görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Süt-Yıldırım, Ö., & Kutluca, A. Y. (2021). Beslenme eğitiminin çocukların beslenme kararları ve akıl yürütme örüntüleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 594-620. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021352333>
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2019). *Using multivariate statistics* (7. Baskı). Boston, MA: Pearson.
- Trundle, C. K. (2015). The inclusion of science in early childhood classrooms. In *Research in early childhood science education* (pp. 1-6). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9505-0_1
- Trundle, K. C., & Saçkes, M. (2012). Science and early education. In Pianta, R. C., Barnett, W. S., Justice, L. M., & Sheridan, S. M. (Ed.), *Handbook of early childhood education* (pp. 240-258). New York: Guilford Press.
- Tüfekçi, S. (2020). *Fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarının karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Türksever, F., Karışan, D. ve Türkoğlu, A. Y. (2020). Öğretmen adaylarının sosyobilimsel konular hakkındaki görüş ve tutumları ile dünya vatandaşlığına dair değer yargılarının incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 7(2), 339-354.
- Valladares, L. (2021). Scientific literacy and social transformation: Critical perspectives about science participation and emancipation. *Science & Education*, 30(3), 557-587. <https://doi.org/10.1007/s11191-021-00205-2>

- Wallace, C. S., & Kang, N. H. (2004). An investigation of experienced secondary science teachers' beliefs about inquiry: An examination of competing belief sets. *Journal of Research in Science Teaching*, *41*(9), 936-960.
<https://doi.org/10.1002/tea.20032>
- Yerdelen, S., Cansız, M., Cansız, N., & Akçay, H. (2018). Promoting preservice teachers' attitudes toward socioscientific issues. *Journal of Education in Science Environment and Health*, *4*(1), 1-11. <https://doi.org/10.21891/jeseh.387465>
- Zeidler, D. L., Herman, B. C., & Sadler, T. D. (2019). New directions in socioscientific issues research. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, *1*(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s43031-019-0008-7>
- Zeidler, D. L., & Kahn, S. (2014). *It's debatable!: Using socioscientific issues to develop scientific literacy K-12*. National Science Teachers Association Press.
- Zeidler, D. L., & Keefer, M. (2003). The role of moral reasoning and the status of socioscientific issues in science education. In Zeidler, D. L. (Eds), *The role of moral reasoning on socioscientific issues and discourse in science education*. (pp. 7-38). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/1-4020-4996-X_2
- Zeidler, D. L., & Nichols, B. H. (2009). Socioscientific issues: Theory and practice. *Journal of Elementary Science Education*, *21*(2), 49-58.
<https://doi.org/10.1007/BF03173684>

SUMMARY

Introduction

In today's societies, it is important for individuals of all ages to have a high level of knowledge and awareness about issues that concern science and society, and to be able to make qualified decisions as conscious citizens on such issues (Zeidler et al. 2019). In order to achieve this, socioscientific issues, which include science, technology and issues that concern society, should be included in education environments (Kutluca, 2021a). Many researchers have suggested that individuals of all ages should be global citizens who take into account many different contexts when making decisions about socioscientific issues and tend to solve these problems in reasonable and fair ways (Gough, 2013; Herman, 2018). For this reason, it is important to include socioscientific issues in education environments, especially from early childhood. The inclusion of socioscientific issues in teaching is also important for early childhood science learning environments, but it is recommended to use authentic contexts to ensure full participation. In order for socioscientific issues to be included in teaching effectively, teachers first need to overcome affective barriers in teaching these subjects. Therefore, although the idea of including socioscientific issues in early science teaching environments is an ambitious idea, it is important to first determine the affective tendencies of preschool teachers regarding these issues. In light of all these rationales, in this study, the affective tendencies of preschool teachers and teacher candidates regarding the teaching of socioscientific issues were examined.

Method

This study was carried out through the descriptive survey model. A total of 381 participants, including 208 preschool teachers and 173 preschool teacher candidates, were included in the study. The Affective Tendency Scale for Teaching Socioscientific Subjects (SSI-ATS), developed by Sakmen and Genç (2021), was used to determine the participants' affective tendencies towards teaching socioscientific subjects. Consisting of 28 items and a five-point Likert type, this scale consists of four sub-dimensions. The names of the sub-dimensions are respectively; self-efficacy, pedagogical content competence, attitude and utility, and importance. The lowest score that can be obtained from the five-point Likert scale is 28, the normative value is 84, and the highest score is 140. Normality tests, descriptive statistical analysis, Mann Whitney U and Kruskal Wallis H tests were performed on the quantitative data obtained from the responses of the participants to this scale.

Findings


As a result of the data analysis, it was determined that the affective tendencies of the participants towards the SSI teaching were at a high level. In addition, preschool teachers' affective tendencies towards SSI teaching are higher than that of teacher candidates. Detailed descriptive statistics showed that both groups of participants had limited knowledge of the content of socioscientific issues. Finally, grade level significantly affects preschool teacher candidates' affective tendencies towards SSI teaching, while professional experience does not significantly affect preschool teachers' affective tendencies towards SSI teaching.

Conclusions and Recommendations

In summary, as evidenced in this study, it can be said that although teachers and prospective teachers have high affective tendencies towards SSI teaching, they still have some limitations in terms of content knowledge and pedagogical competence. In the light of the discussion of the results, the suggestions given by considering different contexts are listed below:

- 1. The affective tendencies of preschool teachers and candidates regarding SSI teaching can be analyzed qualitatively.*
- 2. Qualitative and mixed-method studies can be conducted to explore the relationships between preschool teachers and pre-service teachers' affective tendencies towards SSI teaching and their pedagogical competencies.*
- 3. Contexts related to socioscientific issues can be further addressed in pre-service and in-service preschool teacher education settings.*

ORCID

Eda Ünal  ORCID 0000-0001-7579-2071

Doç. Dr. Ali Yiğit Kutluca  ORCID 0000-0002-1341-3432

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonunun Etik Komisyonu'nun 07.04.2022 tarihli ve 2022/06 sayılı onayı ile yürütülmüştür. Etik komisyon onayı Ek-1'de yer almaktadır.

Mullen Erken Öğrenme Ölçeği'nin 13-44 Aylık Bebekler/Çocuklar İçin Uyarlama Çalışması* **

Adaptation Study of the Mullen Early Learning Scale for 13-44 Months Babies/Children

Asuman BİLBAY¹, Aysel KÖKSAL AKYOL²

¹Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi
A.B.D. asubilbay@gmail.com,

²Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Çocuk Gelişimi A.B.D.
koksalaysel@gmail.com

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 29.06.2023

Yayına Kabul Tarihi: 25.09.2023

ÖZ

Çalışmada, 0-68 aylık bebek ve çocukların gelişim düzeylerini belirlemeye yönelik Mullen (1995) tarafından geliştirilen Mullen Erken Öğrenme Ölçeği'nin 13-44 aylık bebek ve çocuklar için geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması amaçlanmıştır. Çalışma grubunu, Sivas il merkezinde Aile Sağlığı Merkezlerine gelen herhangi bir gelişimsel gecikme tanısı bulunmayan 13-44 ay arası 365 bebek/çocuk oluşturmuştur. Mullen Erken Öğrenme Ölçeği'nin uyarlama çalışmasında; dil ve kapsam geçerliği çalışmaları yapılmıştır. Yapı geçerliği için temel bileşenler analizi, madde parametrelerinin kestirimleri ve parametre değişmezliğine bakılmıştır. Temel bileşenler analizi sonucu elde edilen özdeğer ve açıklanan varyans oranlarının sonucunda alt boyutların tek boyutlu olduğu ve dolayısıyla yerel bağımsız olduğu ortaya konulmuştur. Madde parametrelerinin kestirimi ile ölçeğin alt boyutları için en kolay ve en zor maddeleri belirlenmiştir. Parametre değişmezliği korelasyon katsayılarının % 70 üzerinde olduğu için parametre değişmezliği sağlanmıştır. Güvenirlik için Klasik Test Kuramına göre ise Cronbach's Alpha katsayısı ve test tekrar test güvenirliliği katsayısı Madde Tepki Kuramına göre marjinal güvenirlilik ve ampirik güvenirlilik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach's Alpha katsayıları >0,93; test tekrar test katsayıları >0,96; marjinal güvenirlilik katsayılarının >0,66; ampirik güvenirlilik katsayıları

***Alıntılama:** Bilbay, A. ve Köksal Akyol, A. (2023). Mullen erken öğrenme ölçeği'nin 13-44 aylık bebekler/çocuklar için uyarlama çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 1753-1783.

**Bu çalışma, Prof. Dr. Aysel Köksal Akyol danışmanlığında Asuman Bilbay tarafından yürütülen "18-24 Aylık Bebeği Olan Annelere Uygulanan Gelişim Destek Programının Bebeklerin Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi" başlıklı doktora tez çalışmasından yararlanılarak hazırlanmıştır.

>0,94 ve test tekrar test güvenilirlik katsayısı >0,96 bulunmuştur. Bulgular Mullen Erken Öğrenme Ölçeği'nin 13-44 aylık bebekler/çocuklar için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabilirliğini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Gelişim, Mullen Erken Öğrenme Ölçeği, Geçerlik, Güvenirlik

ABSTRACT

In this study, it was aimed to conduct a validity and reliability study of the Mullen Early Learning Scale developed by Mullen (1995) to determine the developmental levels of 0-68 month-old infants and children for 13-44 month-old infants and children. The study group consisted of 365 infants/children aged 13-44 months who did not have any developmental delay diagnosis came to Family Health Centers in Sivas city center. In the adaptation study of Mullen Early Learning Scale, language and content validity studies were carried out. Principal component analysis, estimations of item parameters and parameter invariance were examined for construct validity. As a result of the eigenvalue and explained variance ratios obtained as a result of principal components analysis, it was revealed that the sub-dimensions were unidimensional and therefore locally independent. With the estimation of item parameters, the easiest and most difficult items were determined for the sub-dimensions of the scale. Parameter invariance was ensured because the parameter invariance was above 70% of the correlation coefficients. According to the Classical Test Theory for reliability, Cronbach's Alpha coefficient and test-retest reliability coefficient were calculated according to the Item Response Theory, and the marginal reliability and empirical reliability coefficients were calculated. Cronbach's Alpha coefficients of the sub-dimensions of the scale were >0.93; test-retest coefficients >0.96; marginal reliability coefficients >0.66; empirical reliability coefficients were found to be >0.94 and test-retest reliability coefficients were found to be >0.96. The findings show that the Mullen Early Learning Scale can be used as a valid and reliable measurement tool for infants/children aged 13-44 months.

Keywords: Development, Mullen Early Learning Scale, Validity, Reliability

GİRİŞ

Doğumdan itibaren bebekler gelişmeye ve öğrenmeye açıktır; yaşadıkları çevre ve sunulan uyaranlar tüm yaşamlarını etkiler. Bu nedenle, bu dönemde sunulan nitelikli çevre ve gelişimlerini destekleyici müdahaleler bebeklerin sonraki yıllarda gelişimini olumlu yönde etkiler. Bebeklerin bütüncül gelişimi uygulanan programlarla desteklenir, böylece yaşamın ileriki yıllarına daha güçlü bir hazırlık yapılmış olunur (Greenspan ve Weider, 2006). Bebekleri desteklemenin ilk adımı ise gelişimlerinin değerlendirilmesidir. Bu açıdan bakıldığında bebeklerin gelişim özelliklerini belirlemeye yönelik araçların

önemi ortaya çıkmaktadır. Var olan güçlü ve etkili olan gelişim araçlarının ülkemiz bebeklerine uyarlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Değerlendirme; farklı standart ve standart olmayan yöntemlerle çocuğun güçlü ve desteklenmesi gereken yönlerinin tanınması ve gereksinimlerinin belirlenmesi sürecidir. Çocuğun güçlü ve desteklenmesi gereken yönlerinin bilinmesi, kendi gelişim hızında desteklenmesi ve varsa problemlerin tespit edilerek erken dönemde müdahale programlarının planlanması için gereklidir (Mcafee ve Leong, 2012). Doğum anından itibaren ölçme ve değerlendirmenin hayatımızda önemli bir rol oynadığı bilinmektedir. Apgar Ölçeği ile yaşamın ilk dakikasından itibaren başlayan gelişimsel değerlendirme, farklı ölçme araçları ve teknikleri ile belirli aralıklarla yapılmaya devam eder. Değerlendirmenin nedenine bağlı olarak bebeklerin ve çocukların gelişimlerinin değerlendirilmesinde süreç içinde gelişmeler olmuştur (Gullo, 2005).

Olası gelişimsel problemlerde erken tanılama amacıyla özellikle çocukların gelişimsel izlemleri büyük önem taşır. Gebelik izlemi, doğum sonrası bakım, sağlam çocuk izlemi ve aşılama uygulamaları gibi sağlık hizmetleri çocuğun izlenmesi için uygun olanakları sağlamaktadır. Gelişimsel izleme, bebeklik ve erken çocukluk döneminde genellikle çocuk doktorları ve sağlık çalışanları tarafından yapılırken okul dönemindeki çocuklar için anne babalar; çocuk psikiyatristleri, psikologlar, çocuk gelişimciler, eğitimciler gibi farklı disiplin çalışanlarından destek alabilmektedirler. Böylelikle anne babalar çocuklarının gelişimlerinin, öğrenmelerinin yaşından beklenenle paralel olup olmadığını öğrenerek onların gelişimi desteklemeyi istemektedirler (Gümüş Doğan, 2006). Gelişimsel değerlendirme, izleme ve desteklemede çocuğun ailesi ile bir bütün olarak ele alınması elzemdir. Ancak bu şekilde çocuğa daha etkili bir şekilde destek olunabilir. Çocuğun gelişimini değerlendirmek, izlemek, gelişim destek programları uygulamak yalnızca çocuğu tanıyarak değil, çocuğun ailesini ve yakın çevresini tanıyarak mümkün olur (Öztürk Ertem ve Gül Gök; 2005).

Küçük çocukların gelişimi ve öğrenmesinin değerlendirilmesinin değeri gün geçtikçe daha da artmaktadır. Özellikle dezavantajlı ailelerden ve topluluklardan gelen çocuklar ve özel gereksinimi olan çocuklar olmak üzere tüm küçük çocukların gelişimlerini

desteklemeye yönelik programlar geliştirilmektedir. Bu programlar, duyarlı erken bakım ve eğitim yoluyla çocukların bütüncül gelişimlerini desteklemek için tasarlanmaktadır. Ayrıca, gelişimsel sorunları olan çocukların tanımlanabilmesi ve uygun müdahalelerin yapılabilmesi için çocukları tanıma ve değerlendirmeye yönelik çalışmaların yapılması önemlidir (NAP, 2008).

Bebek ve çocukların gelişimini değerlendirmek amacıyla yaygın olarak kullanılan gelişim değerlendirme araçları vardır. Savaşır vd. (1995) tarafından sıfır-altı yaş bebek ve çocuklarının gelişimini dil-bilişsel, ince motor, kaba motor ve sosyal beceri-özbakım alanında inceleyen “Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE)” geliştirilmiştir. Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA) Temel vd. (2016) tarafından sıfır-yetmiş iki aylık bebek ve çocukların, psikomotor, bilişsel, dil ve sosyal duygusal gelişim alanlarında değerlendirmek üzere geliştirilmiştir. Bunların dışında üç- on yaş çocuklarının kaba motor gelişimini değerlendirmek için “Kaba Motor Gelişim Testi (TGMD)” (Ulrich, 1985) kullanılmaktadır. Çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimini değerlendirmek amacıyla “Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ)” (Kazak Berument ve Güven, 2013), bir aydan iki buçuk yaşa kadar olan çocukların zihinsel, ince ve kaba motor gelişimini değerlendirmek için “Bayley Bebeklik Gelişimi Ölçeği” kullanılmaktadır. Bunların yanı sıra “Denver Gelişimsel Tarama Testi” (Anlar ve Yalaz 1996), “Vineland Uyum Davranış Ölçeği” (Alpas ve Akçakın 2003) gibi araçlarla gelişim değerlendirilmektedir.

Bu araştırmada, 0-68 ay arasındaki bebek ve çocukların tüm gelişim alanlarını değerlendirmeye yönelik geliştirilmiş olan Mullen Erken Öğrenme Ölçeğinin, 13-44 aylık bebekler/çocuklar için uyarlanma çalışması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Mullen Erken Öğrenme Ölçeği'nin uyarlamasının yapılmasını amaçlayan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Mullen Erken Öğrenme Ölçeği'nin geçerlik güvenirlik çalışmaları kapsamında öncelikle çalışma grubu belirlenmiştir. Sivas il merkezinde; Sağlık Bakanlığı Halk Sağlığı Merkezlerine bağlı Aile Sağlığı Merkezlerine gelen ve kronolojik yaşı ile uyumlu gelişim gösteren, herhangi bir gelişimsel gecikme tanısı bulunmayan bebekler/çocuklar ile ölçeğin uyarlama çalışması yapılmıştır. Araştırmanın yürütülmesine izin veren Aile Sağlığı Merkezlerinde, ilgili sağlık personellerinin yardımıyla yaş grubuna uygun bebeklerin/çocukların annelerine telefonla ulaşılmış, araştırma hakkında bilgi verilmiş, kabul eden aileler ve bebekleri/çocukları ile bu ailelerin yönlendirdiği başka aileler ve bebekleri/çocukları çalışmaya dâhil edilmiştir. Böylelikle kartopu örnekleme yönteminden yararlanılarak çalışma grubunun yeterli sayıya ulaşması sağlanmıştır. Neuman (2020)'a göre, kartopu örnekleme araştırmacının bir örnek olayla başladığı, daha sonra o örnek olaydan aldığı bağlantılı ilişkilerle ilgili bilgilere dayanarak başka örnek olaylar belirlendiği ve süreci tekrarladığı rastlantısal olmayan bir örneklemdir.

Ölçekteki maddelerin yaş gruplarına göre dağılımı dikkate alınarak bebekler/çocuklar 13-18 ay, 19-24 ay, 25-30 ay, 31-36 ay ve 37-44 ay olmak üzere beş kategoride değerlendirilmiştir. Her kategori için en az 60 bebek ve çocuğa ulaşılması hedeflenmiştir. Böylelikle geçerlik güvenirlik çalışmasına ilişkin verileri toplamak amacıyla 13-44 ay arası 365 bebeğe/çocuğa ulaşılmıştır.

Tablo 1. Geçerlik Güvenirlik Çalışmasına Dâhil Olan Bebekler/Çocukların Demografik Özellikleri

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kız	203	55.62
	Erkek	162	44.38
Ay (yaş)	13-18 ay	79	21.64
	19-24 ay	68	18.63
	25-30 ay	76	20.82
	31-36 ay	60	16.44
	37-44 ay	82	22.47
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	126	34.52
	2 kardeş	143	39.18
	3 kardeş	69	18.90

	4 kardeş ve fazlası	27	7.40
Doğum Sırası	İlk çocuk	159	43.56
	Ortanca ya da ortancalardan biri	18	4.93
	Son çocuk	188	51.51
Anne Yaşı	21-25	51	13.97
	26-30	118	32.33
	31-35	131	35.89
	36-40	47	12.88
	41-45	17	4.66
	46 ve üstü	1	0.27
Baba Yaşı	21-25	9	2.47
	26-30	81	22.19
	31-35	156	42.74
	36-40	78	21.37
	41-45	33	9.04
	46 ve üstü	8	2.19
Anne Öğrenim Durumu	Okuryazar değil	3	0.82
	İlkokul mezunu	36	9.86
	Ortaokul mezunu	53	14.52
	Lise mezunu	133	36.44
	Üniversite ve üstü	140	38.36
Baba Öğrenim Durumu	Okuryazar değil	2	0.55
	İlkokul mezunu	24	6.58
	Ortaokul mezunu	36	9.86
	Lise mezunu	115	31.51
	Üniversite ve üstü	188	51.51
Aile Yapısı	Çekirdek	313	85.75
	Geniş	52	14.25
Bakımdan Sorumlu Kişi	Anne	309	84.66
	Baba	4	1.10
	Anneanne-Babaanne	15	4.11
	Teyze	1	0.27
	Bakıcı	36	9.86
	Toplam	365	100

Demografik özellikler incelendiğinde bebekler/çocukların %55.62' si kız, % 44.38'i erkektir. Bebeklerin/çocukların aylara göre dağılımları incelendiğinde; 13-18 ay olanların oranı %21.64; 19-24 ay olanların oranı %78.63; 25-30 ay olanların oranı %20.82; 31-36 ay olanların oranı %16.44; 37-44 ay olanların oranı ise %22.47' dir. Tek çocuk olanlar %34.52; iki kardeş olanlar %39.18; üç kardeş olanlar %18.9; dört ve daha fazla kardeşe

sahip olanlar ise %7.4 tür. Doğum sırası değişkenine bakıldığında; ilk çocuk olanların oranı %43.56; ortanca ya da ortancalardan biri olanlar %4.93; son çocuk olanların oranı ise %51.51' dir.

Anne yaşı değişkenine bakıldığında; 21-25 yaş olanlar %13.97; 26-30 yaş arasındakilerin oranı % 32.33; 31-35 yaş arasındakilerin oranı %35.89; 36-40 yaş arasındakilerin oranı %12.88; 41-45 yaş arasındakilerin oranı %4.66 ve 46 yaş üstü olanların oranı ise %0.27' dir. Baba yaşı değişkenine bakıldığında 21-25 yaş aralığındakilerin oranı %2.47; 26-30 yaş aralığındakilerin oranı %22.19; 31-35 yaş aralığındakilerin oranı %42.74, 36-40 yaş arası olanların oranı %21.37; 41-45 yaş arası olanların oranı %9.04 ve 46 yaş üstü olanların oranı ise %2.19'dur.

Annelerin öğrenim durumu değişkenine bakıldığında; okuryazar olmayanların oranı %0.82; ilkokul mezunlarının oranı %9.86; ortaokul mezunlarının oranı %14.52; lise mezunlarının oranı %36.44; üniversite mezunu ve üniversite üstü öğrenim durumuna sahip olanların oranı ise %38.36 kişidir. Babaların öğrenim durumu değişkenine bakıldığında, okuryazar olmayanların oranı %0.5; ilkokul mezunu olanların oranı %6.58; ortaokul mezunu olanların oranı %9.86; lise mezunu olanların oranı %31.51; üniversite mezunu ve üniversite üstü öğrenim durumuna sahip olanların oranı %51.51 kişidir.

Bebeklerin/çocukların aile yapısına bakıldığında; çekirdek aile yapısına sahip olanların oranı %85.75; geniş aile yapısına sahip olanların oranı %14.52'dir. Bebeklerin/çocukların bakımından sorumlu olan kişiye bakıldığında; annenin bakımdan sorumlu bebeklerin/çocukların oranı %84.66; babanın bakımdan sorumlu olduğu bebeklerin/çocukların oranı %1.10; anneanne–babaannenin bakımdan sorumlu %4.11; teyze-halanın bakımdan sorumlu bebeklerin/çocukların oranı %0.27; bakıcının bakımdan sorumlu olduğu bebeklerin/çocukların oranı %9.86'dır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, bebekler ve aileleri hakkında genel bilgi edinmek için araştırmacılar tarafından hazırlanan “Genel Bilgi Formu” ile bebeklerin/çocukların

gelişim düzeylerini belirlemek için Mullen (1995) tarafından geliştirilen Mullen Erken Öğrenme Ölçeği (Mullen Scales of Early Learning)" kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formu

Genel Bilgi Formunda; bebeklerin/çocukların cinsiyetleri, yaşı, doğum sırası, kardeş sayısı, anne babalarının öğrenim durumları, anne babaların yaşları ve aile türlerine ilişkin bilgilerin ortaya konulmasına yönelik sorular yer almaktadır. Genel Bilgi Formu araştırmacı tarafından bebekler/çocukların ailelerinden alınan bilgiler doğrultusunda doldurulmuştur.

Mullen Erken Öğrenme Ölçeği

Mullen Erken Öğrenme Ölçeği; Mullen (1995) tarafından 0-68 ay arasındaki bebeklerin ve çocukların gelişimini değerlendirmeye yönelik geliştirilmiş, tamamının uygulaması yaklaşık 1,5 saat süren, performans dayalı bir ölçme aracıdır. Ölçme aracında, farklı gelişim alanlarını değerlendirirken kullanılmak üzere materyaller vardır. Materyaller ve kılavuzda yer alan uygulama basamaklarına göre ölçme aracındaki maddeleri uygulanır, uygulama bitiminde her madde puanlama kriterlerine uygun olarak puanlanarak her bir gelişim alanına ilişkin toplam puanlar elde edilir.

Toplam 159 maddeden oluşan ölçek; kaba motor, görsel algı, ince motor, alıcı dil ve ifade edici dil alanlarında bebek ve çocukların gelişimini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir.

Kaba motor alt boyutu; 35 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyuttan alınan puan bebeklerin/çocukların; merkezi motor kontrolü (denge), hareketlilik, tek yönlü ve çift yönlü manipülasyon, görsel olarak yönlendirilmiş motor planlama becerilerini yansıtır.

Görsel algı alt boyutu 33 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyuttan alınan puan bebeklerin/çocukların; görsel biçim algısı, uzamsal örgütleme, görsel hafıza becerilerini yansıtır.

İnce motor alt boyutu 30 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyuttan alınan puan bebeklerin/çocukların; tek yönlü ve çift yönlü manipülasyon, ince motor planlama, ince motor kontrolü, görsel algı ve hafıza, kaba motor gelişimindeki becerilerini yansıtır.

Alıcı dil alt boyutu 33 maddeden oluşmaktadır. Bu boyuttan alınan puanlar bebeklerin/çocukların; konuşma dilini anlama, edatlar ve mekânsal kavram bilgisi, sözlü yönergeleri takip etme yeteneği, kısa ve uzun süreli işitsel hafıza, görsel ve işitsel hafıza, genel bilgilerin elde edilmesindeki yeteneklerini yansıtır.

İfade edici dil alt boyutu 28 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyuttan alınan puanlar, iletişim için konuşma ve fikirleri ifade etme becerisi, kelime hazinesi, soyut düşünme ve akıl yürütme, kısa ve uzun süreli işitsel hafıza ve işitsel bilgilerin kavranması yeteneklerini yansıtır.

Mullen (1995), ölçeğin geliştirilmesi için normatif örnekleme ABD'nin dört coğrafi bölgesindeki yüzden fazla şehirde bulunan, yaşları 2 gün ila 69 ay arasında değişen 1849 bebek / çocuğu dâhil etmiştir. Verileri, 1981-1989 yılları arasında toplamıştır. Normatif örneklemedeki tüm çocuklar için yaş, cinsiyet, ırk/etnik köken, babanın mesleği, kentsel/kırsal bölgede yaşıyor olma durumu gibi demografik veriler kaydedilmiş ve ailenin onayı alınmıştır. Uygulamalar anaokulu, kreş, gündüz bakımevi ve ev ortamında yapılmıştır. Örneklem içerisinde yer alan tüm çocukların birincil dilinin İngilizce olmasına ve bilinen herhangi fiziksel ya da zihinsel engele sahip olmamasına dikkat edilmiştir.

Mullen (1995) tarafından geliştirilen ölçeğin güvenilirliğine ilişkin yapılan analizlerde; beş alt ölçek 17 farklı yaş grubuna bölünerek testi yarılama yöntemi uygulanmış ve iç güvenilirlik katsayıları ortalamasının .75 ve .83 aralığında değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin tamamına ait iç güvenilirlik katsayısı .91 dir. Standart hata ölçümü hesaplamalarında medyan aralığının ranji minimum 4.1 ve maximum 5.0 olarak hesaplanmıştır. Test tekrar test güvenilirliği için 1-24 aylar arasında olan çocuklar (n=50) ve 25-56 aylar arasında olan çocuklara (n=47) 1-2 hafta içerisinde (ortalama 11 gün) tekrar uygulama yapılmıştır. Kaba motor alt ölçeği için test tekrar test güvenilirlik

katsayısının .96 olduğu belirlenmiştir. İnce motor, görsel algı, alıcı dil ve ifade edici dil alt boyutlarına ilişkin test tekrar test güvenirlik katsayısı 1-24 aylık çocuklar için .84, 25-56 ay arasındaki çocuklar için .76 olarak bulunmuştur. Puanlayıcılar arası güvenirlik sonuçlarının .91 ve .99 arasında olduğu belirlenmiştir.

Mullen (1995)'nin yaptığı geçerlik çalışması kapsamında ise yapı geçerliğine bakılmış ve alt ölçekler arasındaki korelasyonun pozitif olduğu ve lineer birleşim içerisinde olduğu belirlenmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonuçlarında; temel faktör yüklerinin yapı geçerliğini destekler nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Faktör analizi sonucunda alıcı dil alt ölçeği ve ifade edici dil alt ölçeğinin zihinsel gelişimin en iyi göstergesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kriter geçerliğine ilişkin 6-15 ay arasındaki çocuklara (n=103) Bayley Bebek Gelişim Ölçeği uygulanmıştır. Bayley Bilişsel Gelişim Ölçeği ile Mullen Erken Öğrenme Ölçeğinin Bilişsel Ölçeği (ince motor, görsel algı, alıcı dil, ifade edici dil) arasındaki korelasyon değeri .30 olarak hesaplanmıştır. Bayley Kaba Motor Ölçeği ve Mullen Kaba Motor Ölçeği arasındaki korelasyon değeri .76 olarak hesaplanmıştır. Kriter geçerliğine ilişkin ikinci çalışma Mullen Dil Ölçeği (Alıcı Dil, İfade Edici Dil) ve Okul Öncesi Dil Değerlendirme aracı arasında yapılmıştır. 15-59 ay arasındaki çocuklara (n=65) yapılan uygulama sonucunda Alıcı Dil alt ölçeği ile İşitsel Anlama ölçeği arasındaki korelasyon değeri .85 olarak bulunmuştur. İfade Edici Dil alt ölçeği ile Sözel Yetenek ölçeği arasındaki korelasyon değeri .80 olarak belirlenmiştir. Kriter geçerliğine ilişkin üçüncü çalışma Mullen İnce Motor Ölçeği ve Peabody İnce Motor Ölçeği arasında yapılmıştır. 6-36 ay arasındaki çocuklara (n=93) uygulanan ölçekler sonucunda korelasyon değerinin .65 ve .82 arasında değiştiği belirlenmiştir (Mullen, 1995).

Mullen Erken Öğrenme Ölçeğini oluşturan alt boyutlarda başlangıç maddeleri, taban ve tavan değerleri bulunmaktadır. Beş alt boyutta (kaba motor, görsel algı, ince motor, alıcı dil ve ifade edici dil) ölçeğe hangi maddeyle başlanacağını bebeğin/çocuğun içinde bulunduğu ay belirlemektedir. Ölçeğin puanlanmasında, bazı maddeler 0, 1 olarak puanlanırken bazı maddeler 0, 1, 2, 3; bazı maddeler 0, 1, 2, 3, 4; bazı maddeler ise 0, 1, 2, 3, 4, 5 olarak puanlanır. Puanlamada maddede yer alan kriterleri yerine getirmek esastır. Maddeye tam puan verilmesi, çocuğun maddeyi istenilen nitelikte

gerçekleştirdiğini; 0 puan çocuğun maddeyi yerine getirmek için çaba göstermemesi ya da istenilen nitelikte gerçekleştirememesi anlamındadır. Aradaki puanlamalar maddeye ilişkin ölçekte belirtilen kriterleri karşılama düzeyine göre yapılmaktadır. Ölçekte taban düzey, ardışık üç maddeden en az 1 puan alındığı zaman oluşturulmaktadır. Ölçeğin uygulanmasına bebeğin/çocuğun içinde bulunduğu aya uygun madde ile başlanır. İlk üç maddenin her birinden en az 1 puan almazsa, bebek/çocuk ardışık üç maddeden 1 puan alınca kadar geriye dönük maddeler uygulanarak taban düzeyi oluşturulur. Taban düzeyinin altındaki maddeler o maddenin alabileceği en yüksek puan olarak değerlendirilir. Bebek/çocuk değerlendirilirken buraya kadar olan tüm maddelerden tam puan alır. Taban düzeyin belirlenmesinden sonra, çocuk art arda gelen üç maddenin hepsinden 0 puan aldığı anda tavan düzeyi belirlenmiş olur ve ölçeğin uygulanması durdurulur. Devamındaki tüm maddeler 0 puan olarak değerlendirilir (Mullen, 1995).

Veri Toplama Süreci

Mullen Erken Öğrenme Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına ilişkin veriler bebeklerden/çocuklardan bireysel olarak elde edilmiştir. Sağlık durumu değerlendirme yapmaya uygun olan bebekler/çocuklar kendi evlerinde anne ve araştırmacının belirlediği tarih ve saatte değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden ailelerin evlerine gidilerek öncelikle anneye değerlendirmenin yapılması ile ilgili bilgi verilip, aydınlatılmış onam formunu okuyup imzalaması istenmiştir.

Değerlendirmenin yapılması için uygun olan odada bebeğin/çocuğun oturması için masa ve sandalye bulunmasına dikkat edilmiştir. Uygulayıcı da bebeğin/çocuğun karşısında sandalye ya da kanepeye oturmuştur. Daha sonra bebekle/çocukla iletişime geçilerek yapılacak etkinliklere hazırlanması sağlanmıştır. Annenin uygulama esnasında odada bulunmasına özen gösterilmiştir. Uygulamacı bebekle iletişim kurmaya çalışarak dikkatini yapılacak etkinliklere toplamaya çalışmıştır. Çocuk/bebek etkinliklere huzursuzluk, uykusuzluk gibi nedenlerden dolayı ilgi göstermediğinde değerlendirme farklı bir güne ertelenmiştir. Anneden etkinlikler uygulanırken bebeğe müdahale etmemesi istenmiştir. Maddelerin uygulanması sırasında yönergeler anlaşılır ve açık bir şekilde verilmiş, bebeğin/çocuğun çabası sözel olarak pekiştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Mullen (1995) tarafından geliştirilen Erken Öğrenme Ölçeğinin kullanımı için gerekli izin alınmıştır. Ölçeğin, geçerlik çalışmaları için öncelikle dil geçerliği ve kapsam geçerliği çalışmaları yapılmıştır. Pilot uygulamadan elde edilen verilerin yapı geçerliği için temel bileşenler analizi, madde parametrelerinin kestirimleri ve parametre değişmezliğine bakılmıştır.

Mullen Erken Öğrenme Ölçeğinin güvenirlik çalışması kapsamında Klasik Test Kuramına göre ise Cronbach's Alpha katsayısı ve test tekrar test güvenirliği katsayısı Madde Tepki Kuramına göre marjinal güvenirlik ve ampirik güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır.

BULGULAR

Mullen Erken Öğrenme Ölçeği'nin uyarlamasında geçerlik çalışması için dil geçerliği, kapsam geçerliği yapılmış, yapı geçerliği kapsamında ise temel bileşenler analizi, madde parametrelerinin kestirimleri ve parametre değişmezliğinin hesaplamaları yapılmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışması için ise Cronbach's Alpha ve test-tekrar test güvenirliği katsayıları ile marjinal güvenirlik ve ampirik güvenirlik katsayılarına ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Geçerliğe İlişkin Bulgular*Dil Geçerliği*

Bu çalışmada geçerlik çalışmaları kapsamında öncelikle Mullen Erken Öğrenme Ölçeğinin dil geçerliği yapılmıştır. Ölçek, dil alanında profesyonel ve aynı zamanda gelişim ile ilgili bilgi sahibi olan bir kişi ve alan uzmanı iki kişi tarafından orijinal dili olan İngilizce' den Türkçe' ye çevrilmiştir. Yapılan çeviri araştırmacılar tarafından karşılaştırılmış üzerinde uzlaşılan ve uzlaşılmayan maddeler belirlenerek çeviriye son hali verilmiştir.

Kapsam Geçerliği

Türkçe'ye çevirisi yapılan ölçme aracı kapsam geçerliği için; çocuk gelişimi alanında çalışan yedi akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Bunun yanı sıra ölçeğin Türkçe çevirisinin ve kültürümüze uygunluğunun belirlenmesi için kültüre özgü gelişim değerlendirme aracı geliştirme çalışması yapmış olan bir öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan ölçme aracının her bir maddesini orijinal formula karşılaştırarak; araştırmanın amacına, çalışılan yaş grubuna ve kültürümüze uygunluğunu “uygun, kısmen uygun, uygun değil” olarak değerlendirmeleri ve görüşlerini “Açıklama” kısmına yazmaları istenmiştir.

Her bir madde için uzmanların önerileri değerlendirilmiş, gerekli düzeltmeler yapılarak 15 bebekle/çocukla ön pilot uygulaması yapılmış; ölçek maddelerinin anlaşılabilirliği, uygulanabilirliği ve uygulama süresi değerlendirilmiştir. Araştırmanın ilk aşamasında 13-33 aylık bebeklere/çocuklara yönelik uyarlama çalışması yapmak amaçlandığı için ön pilot uygulamasında bu aylar arasında olan bebekler ve çocuklarla çalışılmıştır. Ön pilot uygulaması sonrasında 13-33 aylık bebeklere/çocuklara yönelik geçerlik güvenilirlik çalışması yapılması planlanan ölçek için bazı alt ölçeklerde çocukların daha sonraki yaş kademesinin maddelerine devam ettiği görülmüş ve ölçeğin geçerlik güvenilirlik çalışmasının 13-44 ay arasındaki bebekler/çocuklar için yapılmasına karar verilmiştir. 33-44 ay arasındaki gelişim özelliklerini temsil eden maddeler tekrar uzman görüşüne sunulmuştur. Ön pilot uygulamasında ölçeğin anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliği ile ilgili sorun yaşanmamıştır. Bu uygulamadan elde edilen sonuçlara göre ölçeğe son hali verilmiş, çalışma grubu oluşturularak ölçek geçerlik-güvenirlik analizleri için uygulamaya hazır hale getirilmiş ve pilot uygulama (n=365) gerçekleştirilmiştir.

Yapılan ön pilot (n=15) uygulamadan sonra ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için uygun olduğu belirlenmiştir. Çalışma grubu oluşturularak pilot uygulama (n=365) gerçekleştirilerek geçerlik güvenilirlik verileri toplanmıştır. Toplanan verilerin analizinde; öncelikle veri seti incelenmiş olup, kayıp verilere ve uç değerlere rastlanmamıştır. 5 alt boyuttan oluşan ölçeğe ilişkin yapı ayrı ayrı incelenmiştir. Ölçekte bebeğin/çocuğun; içinde bulunduğu aydan önceki ölçek maddelerinin tümünden en yüksek puan aldığı

varsayılarak, uygulamaya bebeğin/çocuğun içinde bulunduğu aya uygun madde ile başlanmıştır.

Herhangi bir madde ile ilgili sorun olduğunu söyleyebilmek için o maddenin faktörlerce açıklanan ortak varyansının 0.10' dan küçük olması gerekmektedir (Çokluk vd., 2014). Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına başlamadan önce; her bir maddeye ilişkin varyans değerleri incelenmiş, varyansı sıfır olan maddeler analize dâhil edilmemiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -3 ile +3 arasında olması verilerin normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir (Field, 2009; Kalaycı, 2009). Ölçekteki maddelerin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde normal değerlerden aşırı sapma gösteren (-3 ile +3 aralığı baz alınmıştır) maddeler de analizden çıkarılmıştır. Bu maddeler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Analizden Çıkarılan Maddeler

Alt Boyut	Toplam madde sayısı	13-44 ay için madde sayısı	Varyansı sıfır olan maddeler	Aşırı çarpık ya da basık olan maddeler*	Kalan madde sayısı
Kaba Motor	35	25	15	16:18	21
Görsel Algı	33	16	-	9:15	9
İnce Motor	30	10	-	11-13	8
Alıcı Dil İfade	33	17	-	13:17	12
Edici Dil	28	15	12-14	13	12

* Aşırı çarpık ya da basık olan maddeler bölümünde kullanılan x:y sembolü x'ten y'ye kadar olan tüm numaraları belirtmektedir.

Tablo 2 incelendiğinde; orijinal ölçeğin alt boyutlardaki 13-44 ay bebeklere/çocuklara yönelik madde sayılarının 15 ile 25 arasında değişirken, maddeler çıkarıldıktan sonra kalan madde sayılarının 8 ile 21 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler aşağıdaki Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Alt Boyutlardan Alınan Toplam Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt boyutlar	Ort.	Standart		Min.	Max.	Çarpıklık	Basıklık
		Sapma	Ortanca				
KM	10.23	5.92	11	0	18	-0.25	-1.24
GA	11.89	8.64	11	0	33	0.69	-0.44
İM	14.21	7.82	14	1	34	0.30	-0.84
AD	10.85	7.23	11	0	29	0.32	-0.75
İED	13.22	8.28	13	0	33	0.31	-1.04

Tablo 3 incelendiğinde her bir alt ölçek için ortalama ve ortanca değerlerin birbirine yakın olduğu, standart sapma değeri en düşük olan Kaba Motor alt ölçeğinde puanların diğer alt ölçeklerden daha homojen olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları ise -1.240 ile 0.690 arasındadır. Can (2014)'e göre, çarpıklık basıklık katsayılarının -1.96 ile +1.96 aralığında olması verilerin normal dağıldığının göstergesidir. Dolayısı ile çarpıklık ve basıklık katsayılarına göre veriler; normal dağılımdan sapma göstermemektedir.

Yapı Geçerliği

Ölçeğin yapısını incelemek için her boyut ayrı ayrı ele alınmıştır. Madde puanlamalarının kategorik olması nedeniyle polikorik korelasyon matrisi kullanılarak Temel Bileşenler Analizi yapılmıştır. Maddelerin puanlama kategorilerinin farklılık göstermesi ve orijinal ölçekte maddelerin yeteneklere göre sıralanışı Rasch Modeli ile yapıldığı için geçerlik ve güvenilirlik kestirimlerinde Madde Tepki Kuramı (Item Response Theory) temel alınmıştır. Madde Tepki Kuramına dayalı madde ve test parametre kestirimleri Rasch Modeli ile incelenmiştir. Madde Tepki Kuramında; bir maddenin parametreleri, maddeyi yanıtlayan bireylerin yetenek düzeyinden bağımsız olarak hesaplanabilmekte ve bireylerin yetenek düzeyleri de yanıtladığı madde örnekleminde bağımsız olarak kestirilebilmektedir (Embretson ve Reise, 2000). Madde Tepki Kuramı varsayımları olan; tek boyutluluk, yerel bağımsızlık ve model-veri uyumu test edilmiş, parametre değişmezliklerine bakılmıştır. Madde ayırt edicilik, kategori eşit parametreleri, madde ve test bilgi fonksiyonları incelenmiştir. Yapı geçerliği kapsamında yapılan “temel bileşenler analizi”, “madde parametrelerinin kestirimleri” ve “parametre değişmezliğine” ne ilişkin bulgular şu şekildedir;

Temel Bileşenler Analizi: Alt ölçeklerin yapı geçerlik kanıtları için ilk olarak Temel Bileşenler Analizi yapılmıştır. Çokluk vd. (2014)'e göre, Temel Bileşenler Analizi, maddelerdeki varyansı mümkün olduğunca koruyarak değişkenleri daha az sayıda bileşene indirgemek için kullanılmaktadır. Verilerin Temel Bileşenler Analizine uygunluğunu incelemek için hesaplanan “KMO (Kaiser Meyer Olkin)” değerleri ve “Bartlett küresellik testi” sonuçları aşağıdaki Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Alt Ölçeklerin KMO Değerleri ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	KMO	Bartlett küresellik testi		
		Ki-kare	Sd	P
KM	0.81	53143.92	136	0.00
GA	0.74	51657.5	153	0.00
İM	0.63	44175.86	153	0.00
AD	0.68	43563.81	105	0.00
İED	0.62	35300.6	91	0.00

Tablo 4 incelendiğinde KMO değerlerinin 0.62 ile 0.81 arasında olduğu ve Bartlett küresellik testi sonuçlarının 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Çokluk vd. (2014)'e ve Büyüköztürk (2010)'a göre KMO değerlerinin 0.60'tan yüksek ve Bartlett küresellik testi sonuçlarının anlamlı ($p < 0,05$) bulunması verilerin Temel Bileşenler Analizi için uygunluğunu göstermektedir. Tablo 5'te Temel Bileşenler Analizi sonucu elde edilen öz değerler ve açıklanan varyans oranları verilmiştir.

Tablo 5. Temel Bileşenler Analizi Sonucu Elde Edilen Öz Değerler ve Açıklanan Varyans Oranları

	Birinci öz değer	İkinci öz değer	Birinci öz değer ikinci öz değere oranı	Tek Faktörün Açıkladığı Varyans (%)
KM	12.16	1.25	9.68	70
GA	10.88	1.66	6.53	58
İM	9.63	2.05	4.68	51
AD	8.62	1.80	4.78	55
İED	8.19	1.61	5.08	56

Tablo 5 incelendiğinde birinci öz değer ile ikinci öz değer oranlarının 4.68 ile 9.68 arasında, açıklanan varyans oranlarının ise %51 ile %70 arasında değiştiği görülmektedir.

Çokluk vd. (2014)'e göre öz değerlerdeki keskin düşüş (oranın 4'ten büyük olması) ve tek faktörün açıkladığı varyans oranının %30'dan büyük olması yapının genel-tek bir faktöre sahip olduğunun bir göstergesidir. Dolayısı ile alt boyutlardan her biri kendi içinde tek boyutludur. Bir ölçek tek boyutluluk özelliği gösteriyorsa aynı zamanda yerel bağımsızdır (Hambleton ve Swaminathan,1985). Yerel bağımsızlık, aynı yetenek düzeyindeki bireylerin maddelere verdikleri yanıtların birbirini etkilememesi anlamına gelmektedir (Embretson ve Reise, 2000).

Tablo 6. Tek Boyutlu Alt Ölçeklerdeki Maddelerin Temel Bileşenler Analizi Sonucu Elde Edilen Faktör Yükleri

KM		GA		İM		AD		İED	
KM-26	0.97	GA-20	0.87	İM-27	0.90	AD-25	0.99	İED-21	0.93
KM-33	0.95	GA-26	0.87	İM-18	0.87	AD-26	0.88	İED-18	0.89
KM-27	0.94	GA-22	0.81	İM-19	0.86	AD-28	0.88	İED-20	0.87
KM-31	0.92	GA-23	0.81	İM-23	0.86	AD-24	0.86	İED-19	0.81
KM-23	0.89	GA-27	0.81	İM-20	0.79	AD-23	0.79	İED-25	0.81
KM-30	0.87	GA-30	0.78	İM-21	0.75	AD-27	0.78	İED-15	0.80
KM-19	0.85	GA-31	0.78	İM-15	0.74	AD-19	0.73	İED-23	0.80
KM-24	0.85	GA-19	0.77	İM-25	0.74	AD-20	0.72	İED-22	0.78
KM-25	0.85	GA-25	0.77	İM-17	0.73	AD-31	0.71	İED-24	0.75
KM-32	0.84	GA-21	0.76	İM-28	0.73	AD-18	0.70	İED-17	0.68
KM-34	0.79	GA-28	0.75	İM-16	0.71	AD-22	0.64	İED-16	0.64
KM-28	0.77	GA-32	0.73	İM-22	0.67	AD-29	0.62	İED-28	0.64
KM-35	0.77	GA-17	0.72	İM-24	0.64	AD-30	0.61	İED-11	0.43
KM-29	0.76	GA-16	0.71	İM-12	0.59	AD-21	0.53	İED-26	0.41
KM-20	0.74	GA-24	0.71	İM-29	0.58	AD-32	0.47		
KM-22	0.74	GA-29	0.70	İM-26	0.56				
KM-21	0.66	GA-18	0.69	İM-14	0.53				
		GA-33	0.65	İM-30	0.44				

Faktör yükü değerlerinin 0.400'ün üzerinde olması maddelerin birlikte bir kavram-yapıyı-faktörü ölçtüğünün bir göstergesidir (Stevens, 2009). Tablo 6 incelendiğinde maddelerin faktör yüklerinin kaba motor alt boyutunda 0.66 ile 0.97; görsel algı alt boyutunda 0.65 ile 0.87; ince motor alt boyutunda 0.44 ile 0.90; alıcı dil alt boyutunda

0.47 ile 0.99 ve ifade edici dil alt boyutunda 0.41 ile 0.93 arasında değiştiği görülmektedir.

Yerel bağımsızlık ve tek boyutluluk varsayımlarının her alt ölçek için karşılanmasının ardından Madde Tepki Kuramına dayalı Rasch Model'e göre parametre kestirimlerinin yapılabilmesi için model veri uyumunun da sağlanması gerekmektedir. Bunun için M2 testi sonuçları, tahmin hatalarının ortalamasının karekökü "RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation)", normlaştırılmamış uyum indeksi "TLI (Tucker Lewis Index)" ve karşılaştırmalı uyum indeksi "CFI (Comparative Fit Index)" değerleri incelenmiştir.

Tablo 7. Model Veri Uyumu Sonuçları

	M2	Sd	P	RMSEA	TLI	CFI
KM	431.12	134	0	0.07	0.97	0.97
GA	286.25	137	0	0.05	0.98	0.98
İM	276.64	131	0	0.05	0.98	0.98
AD	249.96	90	0	0.07	0.96	0.96
İED	244.63	69	0	0.08	0.94	0.95

Tablo 7'ye göre M2 istatistiği sonuçları 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı, RMSEA değerleri 0,08'den küçüktür. RMSEA değerinin 0.05 ile 0.08 arasında olması yeterli uyumun göstergesidir (Kaplan, 2000). TLI ve CFI değerlerinin ise 0.95 ve üzerinde olması gereklidir (Iacobucci 2010). Kline'e (2015) göre bu sınır değerlerden RMSEA'nın küçük, TLI ve CFI değerlerinin büyük olması model veri uyumunun sağlandığının bir göstergesidir. Bu durumda Rasch Modelin veri için uygun olduğu söylenebilir.

Madde Parametrelerinin Kestirimi: Rasch Model, Madde Tepki Kuramına dayalı 1PL modelin özel bir halidir. 1PL modelde her maddenin ayırt edicilik parametresi aynı iken güçlük (ya da veri kategorikse eşik) (b) parametreleri farklılaşmaktadır. Rasch Modelde ise; özel olarak ayırt edicilik parametreleri 1'dir. Kategorik verilerde tek bir b parametresi yoktur, kategori sayısının bir eksiği kadar eşik parametresi vardır (DeMars, 2010). Tablo 8'de madde sıralanışını belirlemek için eşik parametrelerinin ortalaması kullanılmıştır.

Bu model altında kestirilen madde güçlük (ya da veri kategorikse eşik) (b) parametreleri aşağıdaki gibidir.

Tablo 8. Rasch Model'e Göre Kestirilen b Parametreleri

KM	GA	İM	AD	İED					
KM-21	-5.03	GA-16*	-3.22	İM-12*	-3.83	AD-19	-3.37	İED-11*	-6.12
KM-22	-4.70	GA-18*	-2.88	İM-15*	-1.42	AD-18*	-3.25	İED-15*	-1.53
KM-19	-4.01	GA-17*	-2.57	İM-17*	-1.30	AD-21	-2.61	İED-19	-0.07
KM-20	-3.82	GA-19	-2.26	İM-18*	-1.15	AD-20	-2.45	İED-18*	0.44
KM-23	-2.68	GA-21	-1.24	İM-14*	-0.15	AD-23*	-1.39	İED-21	0.45
KM-27	-1.47	GA-20	-0.93	İM-21	1.24	AD-24	-1.35	İED-22	0.80
KM-26*	-0.39	GA-22	0.89	İM-16*	1.37	AD-25	0.48	İED-23*	0.98
KM-24	-0.05	GA-23	1.15	İM-27	2.40	AD-26	1.29	İED-20*	1.36
KM-25	0.32	GA-24	1.71	İM-24*	2.60	AD-22*	1.59	İED-16*	2.97
KM-31	0.35	GA-26	2.15	İM-23*	3.25	AD-27	1.77	İED-17*	3.15
KM-33	0.47	GA-25*	2.38	İM-28	3.51	AD-28	1.80	İED-25	3.30
KM-28	0.92	GA-27	3.22	İM-22*	3.61	AD-32*	4.30	İED-24*	4.36
KM-32	1.83	GA-28	3.93	İM-19*	4.19	AD-31	4.36	İED-28	5.00
KM-30	2.10	GA-32*	4.33	İM-20*	4.94	AD-30*	4.41	İED-26*	5.17
KM-29	2.58	GA-31	4.51	İM-26*	5.24	AD-29*	4.49		
KM-34	2.67	GA-30*	4.64	İM-29	5.66				
KM-35	3.17	GA-29*	4.82	İM-30*	5.78				
		GA-33*	5.34	İM-25*	6.12				

*İkiden fazla yanıt kategorisi olan maddeler için eşik parametrelerinin ortalamaları alınmıştır.

Tablo 8 incelendiğinde teorik olarak $-\infty$ ile $+\infty$ aralığında değer alabilen b parametreleri, her bir maddeden puan alan bireylerin %50 ihtimalle bir üst kategorideki puanı alabilmeleri için gereken minimum yetenek düzeyini göstermektedir. Bu yetenek düzeyinin üzerinde yer alan bireylerin maddeyi doğru yanıtlama ihtimalleri daha

yüksektir (Baker, 2016). Dolayısı ile kaba motor alt boyutunda en kolay maddenin 21, en zor maddenin 35; görsel algı alt boyutunda en kolay maddenin 16, en zor maddenin 33; ince motor alt boyutunda en kolay maddenin 12, en zor maddenin 25; alıcı dil alt boyutunda en kolay maddenin 19, en zor maddenin 29; ifade edici dil alt boyutunda en kolay maddenin 11, en zor maddenin 26 olduğu söylenebilir.

Parametre Değişmezliği: Madde Tepki Kuramına göre yapılan analizlerin üstün özelliklerinden biridir. Başka bir deyişle madde parametrelerinin örneklemden bağımsız, yetenek parametrelerinin (θ) de madde parametrelerinden bağımsız olarak kestirilmesidir. Parametre değişmezliğinin sağlanması bu nedenle bir geçerlik kanıtıdır (DeMars, 2010; Baker, 2016). Bunun için öncelikle örneklem tek ve çift numaralı satırlar olarak iki yarıya ayrılıp, kestirilen madde parametreleri arasındaki ilişkiler ölçekteki madde sayısı az olduğu için normallik aranmamış ve Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. Daha sonra maddeler benzer yöntemle iki yarıya ayrılıp yetenek parametreleri arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. Ölçek uygulanan kişi sayısı fazla ve θ değeri -3 ve +3 arasında dağıldığı için normal kabul edilmiş ve Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Tablo 9. Parametre Değişmezliği İçin Hesaplanan Korelasyon Katsayıları

		B	Θ
KM	B	0.99	-
	Θ	-	0.94
GA	B	0.99	-
	Θ	-	0.94
İM	B	0.82	-
	Θ	-	0.93
AD	B	0.99	-
	Θ	-	0.91
İED	B	0.78	-
	Θ	-	0.94

Tablo 9 incelendiğinde madde parametre değişmezlikleri için hesaplanan korelasyon katsayılarının 0,78'in üzerinde; yetenek parametre değişmezlikleri için hesaplanan korelasyon katsayılarının 0,91'in üzerinde olduğu görülmektedir.

Güvenirlige İlişkin Bulgular

Mullen Erken Öğrenme Ölçeğinin güvenirlik çalışmaları kapsamında; Klasik Test Kuramına göre yapılan Cronbach's Alpha katsayısı ve test tekrar test güvenirliği hesaplamaları ile Madde Tepki Kuramına göre yapılan marjinal ve ampirik güvenirlik katsayısı hesaplamaları yapılmıştır.

Cronbach's Alpha Katsayısı

Klasik Test Kuramında kategorik veriler için hesaplanan Cronbach's Alpha katsayısı, iç tutarlılık anlamında güvenirliğin göstergesidir. Bu katsayı maddelerin birlikte aynı yapıyı ölçerken tesadüfi hatalardan ne kadar arınık olduğunu verir. Dolayısı ile bu değer 0.65'ten büyük olması elde edilen ölçümlerin kabul edilebilir güvenirlikte olduğunun bir göstergesidir (Field, 2009).

Test Tekrar Test Güvenirliği

Test tekrarı yöntemi, bir ölçme aracının aynı denek grubuna aynı koşullarda, önemli derecede hatırlamaları önleyecek kadar uzun, fakat ölçülecek özellikte önemli değişmeler olmasına izin vermeyecek kadar kısa bir zaman aralığında iki kez uygulanmasıdır. İki uygulamadan elde edilen ölçüm değerleri korelasyon katsayısı ölçeğin güvenirlik katsayısıdır (Ercan ve Kan, 2004). Kararlılık anlamındaki test tekrar test güvenirliği için de 30 bebek/çocuktan 2 hafta ara ile veri toplanarak test tekrar test güvenirliği incelenmiştir.

Marjinal ve Ampirik Güvenirlik

Madde Tepki Kuramında güvenirlik kanıtları incelenirken güvenirlik katsayıları ile birlikte maddelerin ve testin her birinin ilgili yetenek düzeyinde verdikleri bilgi miktarları ile de ilgilenilir. Güvenirlik katsayıları ise madde parametre kestirimlerindeki hata baz alınarak elde edilen marjinal güvenirlik ve yetenek parametre kestirimlerindeki hata baz

alınarak elde edilen ampirik güvenilirlik katsayılarıdır. Bu değerler de Cronbach's Alpha'ya benzer şekilde yorumlanır (Baker, 2016). Alt ölçeklere ilişkin bu değerler Tablo 10' da verilmiştir.

Tablo 10. Alt Boyutlara İlişkin İncelenen Güvenirlik Katsayıları

	KM	GA	İM	AD	İED
Cronbach Alfa	0.95	0.95	0.93	0.93	0.93
Test tekrar test	0.99	0.99	0.98	0.96	0.99
Marjinal güvenilirlik	0.67	0.66	0.72	0.67	0.75
Ampirik güvenilirlik	0.94	0.96	0.95	0.95	0.95

Tablo 10 incelendiğinde, Cronbach's Alpha katsayılarının 0.93'ten; test tekrar test katsayılarının 0.96'dan; marjinal güvenilirlik katsayılarının 0.66'dan; ampirik güvenilirlik katsayılarının ise 0.94'ten ve test tekrar test güvenilirlik katsayısının 0.96'dan büyük olduğu görülmektedir. Dolayısı ile her bir alt boyutta elde edilen ölçümlerin güvenilir olduğu söylenebilir.

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Mullen (1995) tarafından 0-68 ay arasındaki bebeklerin ve çocukların gelişimini değerlendirmeye yönelik geliştirilmiş, tamamının uygulaması yaklaşık 1,5 saat süren, performansa dayalı bir ölçme aracı olan Mullen Erken Öğrenme Ölçeğinin 13-44 aylık bebekler/çocuklar için uyarlanması yapılmıştır. Toplam 159 maddeden oluşan ölçek; kaba motor, görsel algı, ince motor, alıcı dil ve ifade edici dil alanlarında bebek ve çocukların gelişimini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Uyarlama çalışmalarında öncelikle geçerlik çalışması için dil geçerliği, kapsam geçerli çalışması yapılmıştır. Kapsam geçerliğini değerlendirmek amacıyla, uzman görüşüne gönderilen maddeler üzerinde öneriler doğrultusunda düzeltmeler yapılmış ve ölçeğe son hali verilerek ön pilot uygulama yapılmıştır. Bu uygulamadan sonra ölçek geçerlik güvenilirlik çalışmasına uygun bulunarak 13-44 ay arasında bulunan 365 bebek/çocuk ile ölçek uygulaması gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrasında ölçekteki maddelere ilişkin

varyans değerleri incelenerek bu değer sifira eşit olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Aynı zamanda çarpıklık ve basıklık katsayıları normalden aşırı sapma gösteren maddelerde geçerlik güvenirlik analizine dâhil edilmemiştir.

Yapı geçerliğine ilişkin kanıt toplamak amacıyla temel bileşenler analizi, madde parametrelerinin kestirimi ve parametre değişmezliği katsayıları hesaplanmıştır. Verilerin temel bileşenler analizine uygunluğunu belirlemek için yapılan KMO (Kaiser Mayer Olkin) değerleri ve Bartlett küresellik testi sonuçlarında ölçeğin alt boyutları için KMO değerlerinin 0.62 ile 0.81 arasında olduğu, Bartlett küresellik testi sonuçları 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Çokluk vd. (2014)'e göre KMO değerlerinin 0.60'tan yüksek ve Bartlett küresellik testi sonuçlarının anlamlı ($p < 0,05$) bulunması verilerin Temel Bileşenler Analizi için uygunluğunu göstermektedir. Bu kapsamda varyans oranlarının ölçeğin alt boyutları için %51 ile %70 arasında değiştiği hesaplanmıştır. Yine Çokluk vd. (2014)'e göre tek faktörün açıkladığı varyans oranının %30'dan büyük olması yapının genel-tek bir faktöre sahip olduğunun bir göstergesidir. Temel Bileşenler Analizi ile faktör yükleri hesaplanmıştır, buna göre ölçekteki maddelerin faktör yüklerinin kaba motor alt boyutunda 0.660 ile 0.970; görsel algı alt boyutunda 0.650 ile 0.870; ince motor alt boyutunda 0.440 ile 0.900; alıcı dil alt boyutunda 0.470 ile 0.990 ve ifade edici dil alt boyutunda 0.410 ile 0.930 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçekteki tüm maddelerin faktör yüklerinin 0.400'ün üzerinde olduğu ortaya konulmuştur. Stevens (2009)'a göre, faktör yükü değerlerinin 0.400'ün üzerinde olması maddelerin birlikte bir kavramı-yapıyı-faktörü ölçtüğünün bir göstergesidir.

Madde parametrelerinin kestirimi amacıyla b parametreleri hesaplanmış, her bir maddeden puan alan bireylerin %50 ihtimalle bir üst kategorideki puanı alabilmeleri için gereken minimum yetenek düzeyleri bulunmuştur. Bu yetenek düzeyinin üzerinde yer alan bireylerin maddeyi doğru yanıtlama ihtimalleri daha yüksektir (Baker, 2016). Ölçeğin her alt boyutu için en kolay ve en zor maddeleri belirlenmiştir. Buna göre kaba motor alt boyutunda en kolay madde 21, en zor madde 35; görsel algı alt boyutunda en kolay madde 16, en zor madde 33; ince motor alt boyutunda en kolay madde 12, en zor

madde 25; alıcı dil alt boyutunda en kolay madde 19, en zor madde 29; ifade edici dil alt boyutunda en kolay madde 11, en zor madde 26 olarak belirlenmiştir.

Yapı geçerliği analizleri kapsamında Parametre Değişmezliği korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Bu katsayılar 0.78'in; yetenek parametre değişmezlikleri için hesaplanan korelasyon katsayıları ise 0.91'in üzerinde bulunmuştur. Çokluk vd. (2014)'e göre, korelasyon katsayısının 0.70'in üzerinde olması ilişkinin yüksek olduğunu göstergesidir. Dolayısı ile parametre değişmezliğinin de sağlandığı söylenebilir.

Mullen Erken Öğrenme Ölçeğinin güvenirlik çalışması kapsamında, Cronbach's Alpha, test-tekrar test, marjinal ve ampirik güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach's Alpha katsayıları 0.93'ten büyük; marjinal güvenirlik katsayıları 0.66'dan büyük ve ampirik güvenirlik katsayıları 0.94'ten büyük olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının test tekrar test güvenirlik katsayıları 0.96'dan büyük olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısı bir (1.00)'e yaklaştıkça güvenirliğin yüksek olduğu kabul edilmektedir (Karasar, 2006).

Sonuç olarak; Mullen Erken Öğrenme Ölçeğinde 13-44 aylık bebekler/çocuklar için toplam madde sayısı 83 iken uyarlama çalışmasında ölçekten çıkan maddelerle bu yaş grubu için madde sayısı 65 olmuştur. Uyarlama çalışması sonucunda kaba motor alt boyutunda madde sayısı 24, görsel algı alt boyutunda madde sayısı 9, ince motor alt boyutunda madde sayısı 8, alıcı dil alt boyutunda madde sayısı 12, ifade edici dil alt boyutunda madde sayısı 12 olmuştur.

Mullen (1995) tarafından bebekler/çocukların kaba motor, görsel algı, ince motor, alıcı dil, ifade edici dil alanlarındaki gelişimlerini değerlendirmek için geliştirilen Mullen Erken Öğrenme Ölçeği'nin uyarlanmasında yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından elde edilen bulgular, ölçeğin 13-44 aylık bebeklerin/çocukların gelişimlerini değerlendirmek için kullanılabilir, dilsel eşdeğerliği olan, geçerli ve güvenilir olduğunu ortaya koymuştur.

Bu çalışmanın bulgularından yola çıkılarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir

- Mullen Erken ğrenme leği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması, 13-44 aylık bebek ve çocuklar ile gerçekleştirilmiştir. Mullen Erken ğrenme leği 0-68 aylık bebeklerin ve çocukların gelişimini değerlendirmek amacıyla geliştirildiği için diğer yaş grupları için de uyarlama ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılabilir.
- Mullen Erken ğrenme leği gelişim açısından risk altında olan bebek ve çocukların gelişimlerini değerlendirmek için kullanılarak erken müdahale programlarının geliştirilmesinde ve uygulanması amacıyla kullanılabilir.
- Mullen Erken ğrenme leği uygulanarak gelişimsel değerlendirme yapılan bebek ve çocuklarla boylamsal araştırmalar tasarlanabilir.

KAYNAKLAR

- Alpas, B. ve Akcakin, M. (2003). Vineland Adaptive Behavior Scales (Survey Form): Adaptation, validity and reliability for infants of 0-47 months of age. *Turkish Journal of Psychology*, 18(52), 57-76
- Anlar, B. ve Yalaz, K. (1996). *Denver II Gelişimsel Tarama Testi Türk çocuklarına uyarlanması ve standardizasyonu*. Ankara: Hacettepe Çocuk Nörolojisi Gelişimsel Tıp Araştırmaları Grubu.
- Baker, F. B. (2016). *Madde tepki kuramının temelleri*. (Çev Ed. Güler, N.), Ankara: Pegem Akademi. (1985).
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- DeMars, C. (2010). *Item response theory*. USA: Oxford University Press.
- Embretson, S. E. & Reise, S. P. (2000). *Item response theory for psychologists*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ercan, İ., ve Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenilirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211-216.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (3rd Ed.). USA: Sage Publications Ltd,
- Greenspan, S. I. & Wieder, S. (2006). *Infant and early childhood mental health. a comprehensive developmental approach to assessment and intervention*. American Psychiatric Publishing.
- Gullo, D. F. (2005). *Understanding assessment and evaluation. In early childhood education* (2nd Ed.). New York: Published by Teachers College Press.
- Gümüş Doğan, D. (2006). *Gelişimi izleme ve destekleme rehberi 0-2 yaş standardizasyon çalışması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Hambleton, R. K. & Swaminathan, H. (1985). *Item response theory: principles and applications*. USA: Kluwer Nijhoff Publishing.
- Iacobucci, D. (2010). Structural equations modeling: Fit Indices, sample size, and advanced topics. *Journal of Consumer Psychology*, 20(1), 90–98.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. İstanbul: Asil Yayın Dağıtım.
- Kaplan, D. (2000). *Evaluating and modifying structural equation models. structural equation modeling: foundations and extensions*. (2nd Ed.) USA: Sage Publications.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (16. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kazak Berument, S. ve Güven, A. G. (2013). Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil (TİFALDİ) Testi: I. Alıcı dil kelime alt testi standardizasyon ve güvenilirlik geçerlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi* 24(3), 192-201.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th Ed). New York: The Guilford Press.
- Mcafee, O. & Leong, D. J. (2012). *Erken çocukluk döneminde gelişim ve öğrenmenin değerlendirilmesi ve desteklenmesi*. (Çev. Ed. Ekinci B.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (2011).
- Mullen (1995). *Mullen Scales of Early Learning*. AGS Edition. Pearson.
- NAP (2008). *Early childhood assessment. Why, what and how. Committee on developmental outcomes and assessments for young children*. (Ed. Snow, C. E., Van Hemel, S. B.). Washington: The National Academies Press.
- Neuman, W. L. (2020). *Toplumsal araştırma yöntemleri. nitel ve nicel yaklaşımlar*, (Çev. Akkaya, Ö.), (8. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Öztürk Ertem, İ. ve Gül Gök, C. (2005). *Gelişimin değerlendirilmesi izlenmesi değerlendirilmesi*. Öztürk Ertem, İ. (Ed.) *Gelişimsel pediatri* (s. 113-130) içinde. Ankara: Çocuk Hastalıkları Araştırma Vakfı,
- Savaşır, I., Sezgin, N. ve Erol, N. (1995) *Ankara Gelişim Tarama Envanteri El Kitabı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Yayınları.
- Stevens, J. P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (5th Ed.). New York: Routledge.

Temel, Z. F., Ersoy, Ö., Avcı, N., Turla, A. (2016). *Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı "GEÇDA"*. (3. Baskı). Ankara: Matsa Basımevi.

Ulrich, D. A. (1985). *Test of gross motor development*. Pro-Ed.Inc.

SUMMARY

Purpose

In this study, the validity of the Mullen Early Learning Scale developed by Mullen (1995) for 13-44 months old infants and children to evaluate the development of 0-68 month-old infants and children in gross motor, visual perception, fine motor, receptive language and expressive language domains. and reliability study.

Method

The screening model, which aims to adapt the Mullen Early Learning Scale, was used in this study. The study group consisted of 365 infants/children aged 13-44 months, who came to the Family Health Centers in Sivas city center and showed development in line with their age and did not have any developmental delay diagnosis. Data on the validity and reliability of the Mullen Early Learning Scale were obtained from infants/children individually. As a data collection tool in the study, the "General Information Form" prepared by the researchers to obtain general information about infants and their families, and the Mullen Scales of Early Learning developed by Mullen (1995) to determine the developmental levels of infants/children were used.

Findings

In the adaptation study of Mullen Early Learning Scale; language validity and content validity studies were carried out in line with expert opinions. for content validity, It was presented to the opinion of seven academicians working in the field of child development. In addition, the opinion of a faculty member who had done a culture-specific development assessment tool development study was sought in order to determine the Turkish translation of the scale and its suitability for our culture.

In order to evaluate the content validity, corrections were made on the items sent for expert opinion in line with the suggestions, and a preliminary pilot application was made by giving the final form to the scale. After this application, the scale was applied to 365 infants/children aged between 13-44 months, as the scale was found to be suitable for validity and reliability study. After the application, the variance values of the items in the scale were examined and the items with this value equal to zero were removed from the scale. At the same time, the skewness and kurtosis coefficients were not included in the validity and reliability analysis for items that deviated excessively from normal.

Principal component analysis, estimations of item parameters and parameter invariance were examined for construct validity. As a result of the eigenvalue and explained variance ratios obtained as a result of principal components analysis, it was revealed that the sub-dimensions were unidimensional and therefore locally independent. With the estimation of item parameters, the easiest and most difficult items were determined for the sub-dimensions of the scale. Parameter invariance was ensured because the parameter invariance was above 70% of the correlation coefficients. According to the Classical Test Theory for reliability, Cronbach's Alpha coefficient and test-retest reliability coefficient were calculated according to the Item Response Theory, and

the marginal reliability and empirical reliability coefficients were calculated. Cronbach's Alpha coefficients of the sub-dimensions of the scale were >0.93; test-retest coefficients >0.96; marginal reliability coefficients >0.66; empirical reliability coefficients were found to be >0.94 and test-retest reliability coefficients were found to be >0.96.

Conclusion

In conclusion, while the total number of items for 13-44 month-old infants/children was 83 in the Mullen Early Learning Scale, the number of items for this age group became 65 with the items removed from the scale in the adaptation study. As a result of the adaptation study, the number of items in the gross motor subscale was 24, the number of items in the visual perception subscale was 9, the number of items in the fine motor subscale was 8, the number of items in the receptive language subscale was 12, and the number of items in the expressive language subscale was 12.

The findings obtained from the validity and reliability studies carried out in the adaptation of the Mullen Early Learning Scale, which was developed by Mullen (1995) to evaluate the development of infants/children in gross motor, visual perception, fine motor, receptive language, and expressive language, showed that the scale was used in infants aged 13-44 months. It has proven that it is valid and reliable, with linguistic equivalence, which can be used to assess the development of children.

The findings show that it can be used as a valid and reliable measurement tool for infants/children aged 13-44 months in the adaptation of the Mullen Early Learning Scale.

ORCID

Asuman BİLBAY  ORCID 0000-0002-3301-9846

Aysel KÖKSAL AKYOL  ORCID 0000-0002-1500-2960

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu makaleye birinci yazar %60, ikinci yazar %40 oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Çalışmaya katılan anneler ve bebeklerine-çocuklarına teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Ankara Üniversitesi Etik Kurulunun 09.08.2017 tarih ve 224 sayılı onayı ile yrtlmştir. Araştırmanın literatür taraması ve veri toplanma kısımlarının yazım süreçlerinde bilimsel ve etik kurallara uyulmuş, ilgili yerlerde alıntılar kurallara uygun olarak yapılmıştır.

GEFAD / GUJGEF43(3): 1785-1803(2023)

Eleştirel Düşünme Kazanmada Felsefe Dersinin Önemi*

The Importance of Philosophy Course in Earning Critical Thinking

Gamze ASLAN¹

¹Bağımsız Araştırmacı. e-posta:gamzeaslan38@gmail.com

Makale Türü/Article Types: Derleme Makale/ Review Article

Makalenin Geliş Tarihi: 19.04.2023

Yayına Kabul Tarihi: 23.08.2023

ÖZ

21. yüzyılın en önemli düşünme biçimlerinden biri eleştirel düşünmedir. Eleştirel düşünmenin bireylere kazandırılması örgün eğitim ile mümkündür. Araştırmada bireylerin eleştirel düşünme becerisini kazanmasında felsefe dersinin önemine dikkat çekilmiştir. Etkili bir eleştirel düşünme eğitimi için etkili öğretim programları, ders yöntem teknikleri ve alanında uzman öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesinin kullanıldığı bu araştırmada, ortaöğretim 10. sınıf ve 11. sınıf felsefe dersi öğretim programındaki kazanımlar incelenmiştir. İnceleme sonucunda 10. sınıf felsefe dersi öğretim programında bulunan toplam 18 kazanımdan 11(%61,1)'inde eleştirel düşünme biçimine yer verildiği görülmüştür. 11. sınıf felsefe dersi öğretim programındaki 21 kazanımdan ise 10(%47,61)'unda eleştirel düşünmeye yer verildiği tespit edilmiştir. Araştırma bulgularından hareketle 10. sınıf öğretim programında eleştirel düşünmeye daha fazla yer verildiğini söylemek mümkündür. İstenen düzeyde etkili bir eleştirel düşünme eğitiminin sağlanabilmesi için söz konusu felsefe öğretim programlarının düzenlenmesi, etkili yöntem ve tekniklerin geliştirilmesi ve uzman öğretmenlere yer verilmesi gerekmektedir.

Anahtar Sözcükler: Felsefe, Eleştirel Düşünme, Öğretim Programı

ABSTRACT

One of the most important ways of thinking of the 21st century is critical thinking. Bringing critical thinking to people is possible with formal education. In the research, attention was drawn to the importance of philosophy course in acquiring critical thinking skills in individuals. For an effective critical thinking education, effective curricula, course method and comprehensive expert teachers are needed. In these surgeries, in which evacuation examination, one of the qualitative research methods, is used, admissions in the secondary education 10th and 11th grade philosophy course curriculum ends. The study takes place when it is given to critical thinking in 11 (61.1%)

***Alıntılama:** Aslan, G. (2023). Eleştirel düşünme kazanmada felsefe dersinin önemi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43(3), 1785-1803.

of the 18 acquisitions on the 10th grade philosophy course teaching. Critical thinking was included in 10 (47.61%) of the 21 learning outcomes in the 11th grade philosophy curriculum. Based on the research group, it is possible to say that critical thinking should be given more place in 10th grade teaching thought. In order to provide an effective critical thinking education at the desired level, it is necessary to reduce the effective and effective methods and criteria of the said philosophy teaching programs and to include expert teaching.

Keywords: Philosophy, Critical Thinking, Curriculum

GİRİŞ

İnsan düşünen bir varlıktır. Düşünen bir varlık olması dolayısıyla hem günlük hayatında aldığı kararlarda hem de din, bilim gibi hayatın her alanındaki bütün düşünceleri, bireyin hayatını etkilemektedir. Eğitim ise bireylerin doğru düşünebilmelerini sağlayan bir araç olup insanların beşikten mezara öğrendiği her durumu kapsamaktadır.

Yapılandırmacı eğitim ile birlikte eğitimde ezbercilik yerine öğrenmeyi öğrenmenin kazandırılması hedeflenmiştir. Bu sayede öğretmen merkezli öğretim anlayışı terk edilerek öğrenci merkezli eğitim anlayışı benimsenmiştir. Öğrencilerin bilgiyi arayan, yorumlayan, eleştiren bireyler olarak yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Öğrencilere bu becerilerin kazandırılması için okullarda verilen eğitim ile eleştirel düşünme yetkinliklerini kazanmaları sağlanmalıdır.

Felsefe eğitiminin temel amaçları arasında bireylere etkin ve doğru düşünmenin kazandırılması amaçlanmıştır. Nitekim felsefe öğretim programında felsefenin hayatın anlamı, değerler, bilginin doğruluğu, sanatın amaç ve değeri gibi konulardaki temel sorular hakkında eleştirel, yaratıcı ve bütüncül düşünmenin öğrencilere kazandırılmasının hedeflendiği belirtilmiştir. Bu bağlamda eleştirel, bağımsız ve mantıklı düşünme becerilerine sahip bir toplumun oluşturulmasında felsefe eğitiminin önemli bir yer vardır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018).

21. yüzyılda öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması temel hedeflerden biridir. Eleştirel düşünme öğrencilerin mesleki ve sosyal yaşamlarının ayrılmaz bir parçası olduğu için örgün eğitimin de temel amaçlarından birini oluşturmaktadır (Foo ve Quek, 2019).

Felsefe dersi bireylere akıl yürütme, sorgulama yapma, eleştirel ve analitik düşünme gibi becerileri kazandırmayı hedeflemektedir (MEB, 2018). Özellikle eleştirel

düşünmenin kazandırılması bireylerin yaşamları boyunca aldıkları kararların doğru olması için gereklidir.

Kenyon ve Beaulac (2014)'e göre de öğrencilere ilk etapta eleştirel akıl yürütme derslerinin verilmesi gerekmektedir. Toplum içinde bütün bireyler yaşam koşullarını çözümlmek ve değerlendirmek zorundadır. Her bireyin eleştirel düşünmeye ihtiyacı vardır. Eleştirel düşünebilen bireyler zor durumlarda kalındığında problem çözmede başarılı ve kişilerle etkili iletişim kurabilme yeteneklerine sahip olup toplum sorunlarına da eleştirel bakabilirler (Atabaki vd. 2015).

Felsefe dersi de öğrencilerin düşünme becerilerin geliştirilmesini amaçlayan bir derstir. Düşünme eğitimi dersinden farklı olarak felsefe dersinde düşünmenin tarihi geçmişine, insanın sorgulaması sonucu bilim, sanat, din, ahlak gibi alanlardaki gelişimine değinilmektedir. Etkili bir felsefe dersi ile öğrencilere eleştirel düşünme biçiminin kazandırılması mümkündür.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Ortaöğretim felsefe dersi öğretim programı ile ilgili çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Çiftçi ve Ovacık (2015) araştırmalarında Cumhuriyet dönemi lise felsefe müfredatlarında din algısına ne şekilde yer verildiğini incelemiştir. Koç Aydın ve Çıtak (2017) ise araştırmalarında 2009 felsefe öğretim programını, program geliştirme temel öğeleri kapsamında değerlendirmiştir. Araştırma kapsamında ilgili öğretim programının etkili bir öğretim programı olmadığını belirtmişlerdir. Manav (2015) ise Cumhuriyet'ten günümüze ortaöğretim felsefe dersi öğretim programlarında Türk düşüncesine yeterince yer verilmediğini belirterek mevcut programda Türk düşüncesine ne şekilde yer verilebileceğini ele almıştır.

Bu araştırmanın amacı ise bireylerin eleştirel düşünme becerisini kazanmasında felsefe dersinin önemine dikkat çekmektir. Bu kapsamda 10 ve 11. sınıf felsefe öğretim programında yer alan kazanımlarda eleştirel düşünmeye hangi ölçüde yer verildiği incelenmiştir. Araştırmada kazanımların eleştirel düşünme ile ilişkilendirilme nedenlerine de ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Bu bağlamda felsefe öğretim

programındaki 10. sınıf ve 11. sınıf felsefe derslerindeki toplam kazanım sayıları ve bu kazanımlardan kaç tanesinin eleştirel düşünmeye uygun olduğunun tespiti gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda eleştirel düşünmeye yer verdiği düşünülen kazanımların toplam kazanımlar içerisindeki yüzdesine de yer verilmiştir. Gerçekleştirilen bu çalışmalar araştırmacının önemini artırmıştır.

YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Nitel araştırmada araştırma probleminin incelenmesini içeren kuramsal çerçeveler kullanılmaktadır (Creswell, 2023). Bu bağlamda araştırmada doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman inceleme araştırma konusu ile ilgili bilgileri içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Bu kapsamda araştırmada veri olarak kullanılan materyallerin araştırma problemi ile yakından ilgili olmasına dikkat edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Söz konusu araştırmada konu ile ilgili kitap, makale ve MEB'in resmi kaynaklarından yararlanılmıştır.

BULGULAR

Eleştirel Düşünmenin Tanımı ve Önemi

Eleştirel düşünme biçimi 21. yüzyılın en önemli düşünme becerilerinden biri olarak kabul edilmiştir (Alsaleh, 2020). Eleştirel düşünme Yunanca "critic" ya da "kritike" kelimelerinden gelmektedir. Latinceye "criticus" olarak geçen eleştirel düşünme yaygın olarak kullandığı dillerde yargılama sanatı anlamını kazanmış olan bir kavramdır. Eleştirel düşünmenin ilk defa Sokrates tarafından kullanıldığı bilinmektedir (Ceran, 2019). Sokrates'e göre eleştirel düşünme gerçeği keşfetmektir (Atabaki, 2015).

Ennis (1991)'e göre eleştirel düşünme bireyin neye inanacağına ya da ne yapılacağına karar vermesinde yardımcı olan bir düşünme biçimidir. Bu bağlamda bir sorunu görerek, alternatif yollarını ve olası çözüm önerilerini araştırmak eleştirel düşünme biçimine sahip olmayı gerekli kılmaktadır.

Eleştirel düşünme, çok yönlü ve derinlemesine bakış açılarının geliştirilmesini hedeflemektedir. Bu bağlamda eleştiri, bir konu hakkındaki olumlu ve olumsuz bütün yönlerin ortaya konmasını ifade etmektedir (Karadüz, 2010). Eleştirel düşünme üst düzeyde bilişsel beceriler gerektiren karmaşık ve kapsamlı bir süreçtir. Bu süreç bilgiye ulaşma, değerlendirme, bilgiyi kullanma ve karşılaştırma yapabilmeyi vurgulamaktadır. En geniş anlamı ile eleştirel düşünme bireylerin amaçları doğrultusunda ve kendi kontrollerinde gerçekleştirdikleri, kalıpların ve alışılmış tekrarın engellendiği düşünme biçimidir (Yeşilyurt, 2021). Eleştirel düşünebilen bireyler önyargısı olmayan, araştırmacı, dürüst, ölçüt seçimlerinde mantıklı ve konular ile ilgili net bakış açılarına sahip olma gibi özelliklere sahiptir (Karadüz, 2010). Düşünme sürecinde ön yargılar, alışkanlıklar, gelenekler, benmerkezcilik, toplum merkezcilik ve dogmatik düşüncelerden bağımsız olarak düşünebilen kişi eleştirel düşünmeye de başlamaktadır (Çalışkan, 2019). Analiz, çıkarım, karşılaştırma, hipotez üretme, sentez, yeni fikirler oluşturma ve kapsamlı sonuca ulaşma eleştirel düşünmeye sahip olan bireylerin sahip olduğu becerilerdir (Atabaki, 2015). Eleştirel düşünme becerisine sahip olan bireyler, bir olay ya da konunun bütün yönlerini tarafsız bir biçimde ortaya koyabilmektedir.

Eleştirel düşünme becerisinde ele alınan konunun sadece olumsuz yönlerine değinilmesi söz konusu değildir. Aksine ele alınan konu ile ilgili farklı boyutların da olabileceğinin farkındalığı vardır. Bu bağlamda eleştirel düşünmenin ele alınan konu ile ilgili mutlak bir sonuç çıkarmak yerine alternatif açıklamaların da olabileceğini ortaya koyduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca eleştirel düşünme değerlendirici olma özelliği ile diğer düşünme becerilerinden ayrılmaktadır (Yeşilyurt, 2021). Bireylerin yaşamları boyunca karşılaştıkları bütün durumlarda doğru kararlar alabilmeleri için eleştirel düşünme becerisini kazanmış olmaları gerekmektedir. Çünkü doğru kararlar beraberinde başarıyı da getirmektedir. Bu bağlamda eleştirel düşünmenin bireylere kazandırılabilmesi için etkili ders yöntem tekniklerinin uygulanması da gerekmektedir. Bilgiyi kullanarak 'iyi düşünme'yi kazanabilecek bireyler yetiştirmek için yaratıcı, eleştirel ve özenli düşünme boyutlarının geliştirilmesi gereklidir (Çakır Kaytancı ve Dombaycı, 2020). Bu gelişmelerin yanında alanında uzman olan öğretmenlere de ihtiyaç vardır.

Felsefenin Tanımı ve Eleştirel Düşünmeye Katkısı

Felsefe var olanın varlığını ele alan evrensel bir bilgidir. Bu bağlamda felsefe maddi varlık alanından canlı, sosyal, ruhi ve tinsel varlık alanlarına kadar uzanan heterojen varlık alanlarını kuşatan varlığı ele almaktadır (Tunalı, 2010). Felsefe varlık, doğru bilginin imkânı gibi alanlardaki düşünme ile başlayarak çeşitli alanların sorgulanmasına ve bu alanlarda ilerlemelere kaynaklık etmiştir. Bilimsel alandaki gelişmeler buna örnek olarak verilebilir. Bu anlamda felsefenin alanı heterojendir.

Felsefe belirli olan sorular üzerine düşünme yoludur. Felsefede mantıksal argümanlar kullanılması onun en ayırt edici özelliğini oluşturmaktadır. Filozoflar argümanlar ile uğraşmaktadır. Bu bağlamda filozof argüman oluşturan, başkalarının argümanlarını eleştiren ya da her ikisini birden yapandır. Ayrıca kavramların analiz edilerek açığa çıkarılması da felsefe ile gerçekleşmektedir. Dolayısıyla felsefe ile uğraşmak hem önyargılarımızla ilgili açık seçik düşünmeyi hem de inandığımız şeylerin tam anlamıyla açıklığa kavuşturulmasına yardımcı olur (Warburton, 2008). Eleştirel düşünme de bir konunun bütün yönleriyle açığa çıkarılmasını hedeflemektedir. Bu amacın gerçekleşmesi de felsefi eğitim ile mümkündür.

Kenyon ve Beaulac (2014)'a göre bireylerin düşünce ve eylemlerde önyargılardan kurtulması gerekmektedir.

Felsefi düşünmenin temel özellikleri bir problem hakkında derinlemesine, sistematik, eleştirel ve spekülâtif düşünmektir. Felsefe olay ve olgulara derinlemesine düşünme ve sorgulama ile yaşanmaktadır. Bu sürecin sonunda eleştirel düşünme meydana gelmektedir. Felsefi düşünce sonucu elde edilen bilgide önyargı, ideoloji, duygular vb. dış etmenler bulunmamaktadır. Felsefi düşünebilen bireylerde olaylar ile ilgili tek doğru yoktur. Bu bireyler eleştirel düşünme yetisine sahiptir (Çalışkan, 2019). Eleştirel düşünme de önyargılardan arınmayı, söz konusu olay ya da konunun bütün yönleri ile ele alınmasını hedef edinmektedir.

Eleştirel düşünmeye sahip olabilmek için felsefi yöntemlerin bilinmesi ve felsefi farkındalığa sahip olma önemlidir. Felsefe yapma, eleştirel düşünceye, eleştirel düşünce de felsefe yapmaya bağlıdır (Çalışkan, 2019).

Felsefe ve eleştirel düşünmenin akla dayalı olma, anlamı sorgulama, yansıtıcı düşünme, merak, kuşku, açıklık, tutarlılık, sistematiklik, bütünsellik, analiz ve sentez, soru sorma, doğruyu arama, bilginin kaynağını sorgulama, gerekçelendirme yapma, önerme kurma, çıkarım yapma ve mantık gibi ortak özellikleri bulunmaktadır (Alkın Şahin ve Tunca, 2015). Bütün bu ortak özellikler eleştirel düşünmenin felsefe eğitimi ile bireylere kazandırılabilceğini göstermektedir.

Felsefe Öğretim Programında Eleştirel Düşünmenin Ele Alınışı

Eleştirel düşünme 21. yüzyılın en önemli kavramı olmasına rağmen kökeni Platon'a dayanmaktadır. Sokrates, Platon ve Aristoteles gibi filozoflar eleştirel düşünmeyi soru sorma, test etme ve fikirler, değerler hakkında düşünme yeteneği olarak ele almışlardır (Atabaki, 2015).

Sorgulama yöntemi ve eğitim yöntemi olarak eleştirel düşünme ile felsefe arasındaki ilişki ilk kez Platon'un eserlerinde görülmüştür. Platon'un diyaloglarında diyalektik yöntem olarak bahsedilen eleştirel düşünme biçimi daha sonra Sokratik yöntem olarak adlandırılmıştır. Bu yöntem bilgiye ulaşmak için kullanılmıştır (Arlı Çil, 2021). Eleştirel düşünmeyi felsefi düşünme biçimi ile açıklayan başka görüşler de bulunmaktadır. Bu bağlamda Lipman (1988), eleştirel düşünmeyi belli ölçütler kullanarak bu ölçütler doğrultusunda değerlendirme yapılan bir düşünme şekli olarak açıklamıştır.

Felsefe dersi, öğrencilerin yaşam boyu karşılaştıkları olay ve konular ile ilgili olarak soru sorma, sorulara uygun düşünme ve akıl ilkeleri doğrultusunda bu sorulara cevap verebilmelerinin sağlanmasını amaçlamıştır. Bu bağlamda sorgulama, analitik ve eleştirel düşünme ve özgün fikirler üretme gibi becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir (MEB, 2018). Felsefe dersi ile bireylere doğru düşünme edininiminin kazandırılması amaçlanmaktadır.

Eleştirel düşünme, düşünme eğitiminin önemli bir boyutunu temsil etmektedir. 1950'lerden itibaren eleştirel düşünme ve eğitimi önem kazanmıştır. Günümüzde eleştirel düşünmenin göstergesi olabilecek olan yeterlilik, tutum ve stratejiler ile ilgili ortak kabuller bulunmaktadır. Bu durum düşünme eğitimi ve eleştirel düşünmenin bireylere kazandırılması için yöntem ve tekniklerin geliştirilmesine dayanak oluşturmuştur (Şenşekerci, Bilgin, 2008). Ayrıca eleştirel düşünmenin kazandırılmasını amaç edinen felsefe ve düşünme eğitimi dersi müfredatları geliştirilmiştir. Felsefe dersi eleştirel düşünme eğitiminin kazandırılmasında önemli etkiye sahiptir.

Eleştirel düşünme ele alınan konuyu analiz etme, tümevarım ve tümdengelim metotlarını kullanarak sonuçlar çıkarma, değerlendirme, karar verme ve problem çözme becerilerini kapsamaktadır (Ceran, 2019). Eleştirel düşünmede kullanılan bu metotların ortaya çıkışı ve kullanımı felsefe dersinde ayrıntılı olarak ele alınmaktadır.

Eleştirel düşünmenin standartları içerisinde konunun açık, kesin, doğru, amaca uygun, tutarlı, tarafsız ve bir bütün olarak ele alınması gerektiği bulunmaktadır (Ceran, 2019). Eleştirel düşünmedeki açıklık, kesinlik, doğruluk vb. felsefi düşünce ile ortak olan özellikler arasında yer almaktadır. Felsefe eğitimi, bir konuya oldukça farklı yönlerden bakılabileceğini göstermesi açısından bireylere anlayış geliştirme ve verimli tartışma öğretimini kazandırabilmektedir (Ceran, 2019). Bir konunun tek bir pencereden değil, olumlu-olumsuz bütün yönleri ile tarafsız bir şekilde ele alınması doğru yargıya ulaşılmasını sağlamaktadır. Felsefe dersi etkin bir şekilde alanında uzman bir öğretmen tarafından verildiğinde bireylerin karşılaştıkları herhangi bir olay ya da konuda doğru ve etkili kararlar alabilmeleri de sağlanmış olmaktadır. Bu etkililiğin sağlanabilmesi için gerekli alt yapı ise felsefe dersi öğretim programında bulunmaktadır.

Felsefe dersi öğretim programı 2018 yılında güncellenmiştir. Bu kapsamda felsefe 10. ve 11. sınıflarda ders olarak verilmektedir. 10. sınıfta felsefenin tanımı, temel kavramları, temel konuları ve felsefi okuma yazma ile ilgili konulara yer verilmiştir. 11. sınıfta ise felsefe tarihi kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır. Bu sayede felsefenin ortaya çıkışı ve zaman içerisinde felsefi düşünme sayesinde insanlık tarihindeki oluşan gelişmelerden bahsedilmiştir.

Felsefe dersi öğretim programında eleştirel düşünme ne şekilde yer verildiğinin tespiti için 10. sınıf felsefe öğretim programında yer alan kazanımlar incelenmiştir. Bu kapsamda sırasıyla ünitelerdeki kazanım sayıları ve eleştirel düşünmeye yer verilen kazanım sayıları şu şekildedir:

Tablo 1. Ortaöğretim 10. Sınıf Felsefe Dersi Öğretim Programında Eleştirel Düşünmenin Dağılımı

Ünite	Kazanım Sayısı	Eleştirel Düşünme ile İlgili Kazanım Sayısı
Felsefeyi Tanıma	3	1
Felsefe ile Düşünme	4	2
Felsefenin Temel Konuları ve Problemleri	7	7
Felsefi Okuma ve Yazma	4	1
Toplam	18	11
Yüzde (%)	100	61,1

Tablo incelendiğinde 10. sınıf felsefe dersinde toplamda 4 ünite ve 18 kazanıma yer verildiği görülmüştür. İnceleme sonucunda bu kazanımlardan 11 tanesinin eleştirel düşünme ile doğrudan ilgili olduğu bulunmuştur. Yüzde hesabı gerçekleştirildiğinde bütün kazanımların %61,1’inde eleştirel düşünmeye yer verildiği görülmüştür. Bu durum öğretim programında eleştirel düşünmeye yer verildiğini göstermektedir. Ancak etkili bir eleştirel düşünme eğitimin kazandırılması için alanında uzman öğretmen ve etkili yöntem tekniklere de ihtiyaç duyulmaktadır.

10. sınıf felsefe dersi “Felsefeyi Tanıma” ünitesinde eleştirel düşünmeye ikinci kazanımda, “Felsefi düşüncenin özelliklerini açıklar.” (MEB, 2018) şeklinde yer verilmiştir. Bu kazanımın açıklamalar kısmında felsefenin merak etme, sorgulama, şüphe duyma, eleştirel, sistemli vb. gibi özellikleri olduğu üzerinde durulmuştur (MEB, 2018). Kazanımın açıklamaları incelendiğinde, eleştirel düşünmenin anlamı, felsefeyle ilişkisi gibi konulara bu kazanımda yer verildiği görülmüştür.

10. sınıf felsefe dersi “Felsefe ile Düşünme” ünitesinde eleştirel düşünme ile ilgili olduğu düşünülen kazanımlar birinci kazanım olan “Düşünme ve akıl yürütmeye ilişkin kavramları açıklar.” kazanımıdır. Kazanımın açıklamalarında felsefi düşünme yöntemleri olan tümevarım, tümdengelim, analogi, tutarlılık gibi kavramların üzerinde

örnek bir metin üzerinden durulması gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2018). Eleştirel düşünmede bir konunun bütün yönleri ile kendi içinde tutarlı olacak şekilde ele alınması gerekmektedir. Düşünme metotları eleştirel düşünmede etkili olduğundan dolayı bu kazanımın eleştirel düşünmenin kazandırılmasında etkili olduğu düşünülmüştür.

10. sınıf felsefe dersi “Felsefe ile Düşünme” ünitesinin dördüncü kazanımı olan “Felsefi bir görüşü veya argümanı sorgular.” Kazanımı da eleştirel düşünme ile ilişkilendirilmiştir. Kazanımın açıklamalarında gazete, dergi, haber vb. gibi bir metin üzerindeki argümanların tespiti ve tartışılması istenmiştir (MEB, 2018). Ele alınacak olan metnin bütün yönlerinin ortaya çıkarılması ve tartışılması eleştirel düşünme yapmayı gerektirdiği için kazanımın eleştirel düşünme ile ilişkili olduğu düşünülmüştür.

10. sınıf felsefe dersi “Felsefenin Temel Konuları ve Problemleri” ünitesinde 7 kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımların tamamı eleştirel düşünme ile ilişkilendirilmiştir. Kazanımlar sırasıyla, “Varlık felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar, bilgi felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar, bilim felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar, ahlak felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar, din felsefesinin konusunu ve sorularını açıklar, siyaset felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar, sanat felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar.” şeklindedir. Bütün kazanımların açıklamalar bölümünde bir argümanın ilgili alanlarda (varlık, din, ahlak vb.) ilişkili olup olmadığının tartışılması istenmiştir. (MEB, 2018). Bir olayın bir konu ile ilişkili olup olmadığının tespitinin gerçekleştirilebilmesi için konunun bütün yönleri ile önyargılardan uzak ve tarafsız olarak ele alınması gerekmektedir. Bu düşünme biçimi eleştirel düşünmeyi tanımladığı için bu kazanımların tamamında eleştirel düşünmeye yer verildiği düşünülmüştür.

10. sınıf felsefe dersi “Felsefi Okuma ve Yazma” ünitesinde birinci kazanım olan “Felsefi bir metni analiz eder.” Kazanımı eleştirel düşünme ile ilişkilendirilmiştir. Kazanımın açıklamalarında ele alınan metnin çeşitli sorular sorularak analiz ve değerlendirmesinin yapılması istenmiştir (MEB, 2018). Bir konunun bütün yönleri ile analiz edilerek değerlendirilmesi eleştirel düşünmeyi gerektirmektedir. Bundan dolayı bu kazanımda eleştirel düşünmeye yer verildiği düşünülmüştür.

11. sınıf felsefe öğretim programı incelendiğinde de programda eleştirel düşünmeye yer verildiği görülmüştür. Bu bağlamda sırasıyla ünitelerdeki kazanım sayıları ve eleştirel düşünmeye yer verilen kazanım sayıları şu şekildedir:

Tablo 2. Ortaöğretim 11. Sınıf Felsefe Dersi Öğretim Programında Eleştirel Düşünmenin Dağılımı

Ünite	Kazanım Sayısı	Eleştirel Düşünme ile İlgili Kazanım Sayısı
M.Ö. 6. yy-M.S. 2. yy. Felsefesi	4	2
M.S. 2. yy.-M.S. 5. yy. Felsefesi	4	2
15 yy.- 17. yy. Felsefesi	4	2
18. yy.- 19. yy. Felsefesi	4	2
20. yy. Felsefesi	5	2
Toplam	21	10
Yüzde (%)	100	47,61

Tablo incelendiğinde 11. sınıf felsefe dersinde toplamda 5 ünite ve 21 kazanıma yer verildiği görülmüştür. İnceleme sonucunda bu kazanımlardan 10 tanesinin eleştirel düşünme ile ilgili olduğu bulunmuştur. Yüzde hesabı gerçekleştirildiğinde bütün kazanımların %47,61’inde eleştirel düşünmeye yer verildiği görülmüştür. Elde edilen verinin %50’nin altında olması 11. sınıf felsefe öğretim programında eleştirel düşünmeye istenen düzeyde yer verilmediğini göstermektedir. Dolayısıyla, öğretim programında eleştirel düşünmeye daha fazla yer verilerek alanında uzman öğretmenler ile etkili ders öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasına ihtiyaç vardır.

11. sınıf felsefe dersinin “M.Ö. 6. yy. M.S. 2. yy. felsefesi” ünitesinde üçüncü kazanım olan “Örnek felsefi metinlerden hareketle M.Ö. 6. yy-MS. 2. yy filozoflarının felsefi görüşlerini analiz eder.” ve dördüncü kazanım olan “M.Ö. 6. yy-M.S. 2. yy. felsefesindeki örnek düşünce ve argümanları felsefi açıdan değerlendirir.” kazanımlarında eleştirel düşünmeye yer verildiği görülmüştür. Üçüncü kazanımın açıklamasında bir takım metinlerin tartışılması istenmiştir. Dördüncü kazanımın açıklamasında ise Protagoras’ın “İnsan her şeyin ölçüsüdür.” sözünün dayandığı argümanların tartışılması istenmiştir (MEB, 2018). Tartışma ve değerlendirmelerde

bireylerin önyargılarından bağımsız olarak konu ile ilgili bütün olumlu ve olumsuz görüşleri ortaya koymaları beklenmektedir. Bu nedenle bu iki kazanımda eleştirel düşünmeye yer verildiği düşünülmüştür.

11. sınıf felsefe dersinin “M.S. 2 yy.-M.S. 15. yy. felsefesi” ünitesinde üçüncü kazanım olan “Örnek felsefi metinlerden hareketle M.S. 2. yy-M.S.15. yy. filozoflarının felsefi görüşlerini analiz eder.” ile dördüncü kazanım olan “M.S. 2. yy.-M.S. 15. yy. felsefesindeki örnek düşünce ve argümanları felsefi açıdan değerlendirir.” kazanımlarında eleştirel düşünmeye yer verildiği görülmüştür. Her iki kazanımın açıklamalarında bir takım metinlerin analizlerinin ve değerlendirmelerinin yapılması istenmiştir (MEB, 2018). Analiz ve değerlendirmeleri ele alınan konuyu önyargılardan uzak olarak tarafsız bir şekilde bütün olumlu-olumsuz özelliklerinin ortaya çıkarılmasını gerekli kılmaktadır. Bu da eleştirel düşünme ile mümkün olduğu için bu kazanımlarda eleştirel düşünmeye yer verildiği düşünülmüştür.

11. sınıf felsefe dersinin “15. yüzyıl ve 17. yüzyıl felsefesi” ünitesindeki 3. kazanım olan “Örnek felsefi metinlerden hareketle 15. yüzyıl-17. yüzyıl filozoflarının felsefi görüşlerini analiz eder.” ve 4. kazanım olan “15. yüzyıl-17. yüzyıl felsefesindeki örnek düşünce ve argümanları felsefi açıdan değerlendirir.” şeklindeki kazanımların eleştirel düşünme ile ilişki olduğu tespit edilmiştir. Üçüncü kazanımın açıklamalarında bir takım felsefi metinlerin irdelenmesi istenirken dördüncü kazanımın açıklamasında F. Bacon’un “Bilgi güçtür” sözünün olumlu ve olumsuz yönlerinin günlük hayattan örneklerle tartışılması istenmiştir (MEB, 2018). Bir olay ya da konu ile ilgili analizler ve tartışmalar tarafsız olarak, önyargılardan uzak olarak her yönü ile ortaya konmaya çalışıldığında eleştirel düşünme yöntemi kullanıldığı için bu kazanımlarda eleştirel düşünmeye yer verildiği düşünülmüştür.

11. sınıf felsefe dersi “18. yüzyıl-19. yüzyıl felsefesi” ünitesinde üçüncü kazanım olan “Örnek felsefi metinlerden hareketle 18. yüzyıl-19. yüzyıl filozoflarının felsefi görüşlerini analiz eder.” ve dördüncü kazanım olan “18. yüzyıl-19. yüzyıl felsefesindeki örnek düşünce ve argümanları felsefi açıdan değerlendirir.” kazanımında eleştirel düşünmeye yer verildiği görülmüştür. Üçüncü kazanımın açıklamalarında bir takım

felsefi metinlerin irdelenmesi istenirken dördüncü kazanımın açıklamasında J. J. Rousseau'nun "İnsan özgür doğar oysa her yerde zincire vurulmuştur." sözünden hareketle özgürlük probleminin tartışılması istenmiştir (MEB, 2018, s. 26). Analiz ve değerlendirmelerin eleştirel düşünme ile yapılması gerektiği için bu kazanımlarda eleştirel düşünmeye yer verildiği düşünülmüştür.

11. sınıf felsefe dersi "20. yüzyıl felsefesi" ünitesinde üçüncü kazanım olan "Örnek felsefi metinlerden hareketle 20. yüzyıl filozoflarının felsefi görüşlerini analiz eder." ve dördüncü kazanım olan 20. yüzyıl felsefesi örnek düşünce ve argümanları felsefi açıdan değerlendirir." kazanımında eleştirel düşünceye yer verildiği görülmüştür. Her iki kazanımın açıklamalarında da bir takım metinlerin irdelenmesi istenmiştir (MEB, 2018, s. 27). Analiz ve değerlendirmeler eleştirel düşünme ile gerçekleştirildiği için kazanımlarda eleştirel düşünmeye yer verildiği düşünülmüştür.

Bütün incelemeler göz önüne alındığında hem 10. sınıf hem de 11. sınıf felsefe dersi öğretim programında öğrencilere eleştirel düşünmenin kazandırılmasının amaçlandığını söylemek mümkündür.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Felsefe dersi eleştirel düşünmenin kazandırılmasında son derece büyük bir etkiye sahiptir. Bu etkinin oluşmasında eleştirel düşünme becerisi ile felsefi düşüncenin ortak özelliklerinin çok olması etkili olmuştur. Bir olay ya da konu hakkında önyargılardan uzak, tutarlı, açık ve seçik olarak konunun bütün yönleri düşünülerek alınan kararlar doğru kararlar olup bütün bu özellikler hem felsefede hem de eleştirel düşünme biçiminde bulunmaktadır.

Alkın Şahin ve Tunca(2015) gerçekleştirmiş oldukları çalışmada felsefe eğitimi olmadan eleştirel düşünmenin bireylere kazandırılmasının güç olduğunu belirtmişlerdir. Eleştirel düşünmenin kazandırılması için felsefi düşüncenin özelliklerini bilen öğretmenlere ihtiyaç olduğunu ifade etmişlerdir.

Eğitim sistemlerinin amacı bağımsız ve etkili düşünebilen, analiz yapabilen eğitimli insanlar yetiştirmektir (Atabaki, 2015). Bu amacın gerçekleştirilmesi de bireylerin akıl yürütme ilkelerini kullanarak karşılaştıkları herhangi bir konu ya da olay hakkında bütün olumlu, olumsuz durumları ortaya çıkarmasına bağlıdır. Felsefe dersi bu noktada önemli etkiye sahiptir. Eleştirel düşünmeye sahip bireyler yetiştirilmesi toplum düzeninin oluşmasında da önemli etkiye sahiptir.

Eleştirel düşünmeye sahip olan bireyler öz denetime sahiptir. Kendi öğrenme stillerinin farkında olan bu öğrenciler güçlü ve zayıf yönlerinin de farkındadır (Foo ve Quek, 2019). Eleştirel düşünmeyi kazanmış olan bireyler hayatlarının her alanında doğru ve etkili kararlar alabilmektedir. Doğru karar alan bireyler, etkin kararlı toplumları meydana getirmektedir. Bu durum toplumların sanat, ahlak, siyaset, ekonomi vb. gibi çeşitli alanlarda olumlu ilerlemeler elde edilmesini sağlamaktadır.

Eleştirel düşünme becerisine sahip olan bireyler yaşamlarının her alanında karşılaştıkları olay veya durumlar ile ilgili önyargılarından uzak kalarak konunun olumlu ve olumsuz bütün yönlerinin tespitini gerçekleştirebilme kabiliyetine sahiptirler.

Araştırma kapsamında hem felsefe dersi ile eleştirel düşünme arasındaki ilişkinin açığa çıkarılması hem de 2018 yılında güncellenen 10. sınıf felsefe dersi öğretim programı ile 11. sınıf felsefe dersi öğretim programında eleştirel düşünmeye hangi ölçüde yer verildiğinin tespiti amaçlanmıştır. Elde edilen verilere göre 10. sınıf felsefe dersi öğretim programında toplam 18 kazanım bulunduğu, bu kazanımlardan 11'inde eleştirel düşünmeye yer verildiği bulunmuştur. Yüzde hesabı gerçekleştirildiğinde bu oranın %61,1 orana sahip olduğu görülmüştür. Bu durum 10. sınıf felsefe dersi öğretim programında eleştirel düşünmeye %50'nin üzerinde yer verildiğini göstermiştir.

11. sınıf felsefe öğretim programında toplamda 21 kazanım bulunurken bu kazanımlardan 10 tanesinde eleştirel düşünmeye yer verildiği görülmüştür. Yüzde hesabı gerçekleştirildiğinde bu oranın %47,61 şeklinde olduğu bulunmuştur. Bu durum 11. sınıf felsefe dersi öğretim programında eleştirel düşünme biçimine toplam kazanımın yarısından daha az yer verildiğini göstermektedir. Bahadır ve Berkant (2021)

araştırmalarında 11. sınıf felsefe öğretim programının kazanımlarının yaklaşık yarısının eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında etkili olmadığını belirtmiştir.

Eleştirel düşünmenin bireylere kazandırılması için felsefe eğitimi gereklidir. Bu eğitimi gerçekleştirilirken ortaöğretim programları, alanında uzman öğretmenler ve derste kullanılacak olan yöntem ve tekniklerin de amaca uygunluğa dikkat edilmesi gerekmektedir. Atabaki (2015)'ye göre, eleştirel düşünme becerilerinin bireylere kazandırılması için uzman eğitimciler ve okullarda eleştirel düşünmeyi öğretmeye yönelik çalışmalar yapılması önemlidir. Bu çalışmalar ise felsefe öğretimi ile mümkündür.

Öneriler

Araştırma sonucu elde edilen veriler doğrultusunda şu öneriler verilebilir:

- Eleştirel düşünme eğitiminin alanında uzman felsefe grubu öğretmenleri tarafından verilmesi sağlanmalıdır.
- Kalıcı öğrenmenin sağlanabilmesi için de etkili yöntem ve tekniklerin geliştirilmesi gerekmektedir.
- 10. sınıf ve 11. sınıf felsefe dersi öğretim programlarında eleştirel düşünmeye daha fazla yer verilebilir.
- Eleştirel düşünmenin kazanılıp kazanılmadığının tespiti için etkili ölçme ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesi sağlanmalıdır.

KAYNAKLAR

- Alkın Şahin, S. Tunca, N. (2015). Felsefe ve eleştirel düşünme, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 192-206.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/200419> adresinden erişilmiştir.
- Alsaleh, N. J. (2020). Teaching Critical Thinking Skills: Literature Review, *The Turkish Online Journal of Education Technology*, 19(1), 21-39.
<https://www.semanticscholar.org/paper/Teaching-Critical-Thinking-Skills%3A-Literature-Alsaleh/b3021b361170bc057c7f822edb1b2899d4f0a8f4> adresinden erişilmiştir.
- Arlı Çil, D. (2021). (ed.Ahu Tunçel), *Rehberim Felsefe*, İstanbul:Maltepe Üniversitesi Yayınları.
- Atabaki, A. M. S. Keshtiaray, N.Yarmohammadian, M. H. (2015). Scrutiny of Critical Thinking Concept, *International Education Studies*, 8(3), 93-102.
doi:10.5539/ies.v8n3p93
- Bahadır, S. Berkant, H. G. (2021). Evaluation of the 11th grade philosophy curriculum in terms of its suitability to critical thinking, *Journal of Educational Reflections*, 5(2), 58-72. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1619182> adresinden erişilmiştir.
- Ceran, C. (2019). *Resimli çocuk kitaplarının eleştirel düşünme becerilerini desteklemesi yönünden incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara:Hacettepe Üniversitesi.
- Creswell, J. W. (2023). (çev. ed. Mesut Bütün& Selçuk Beşir Demir) *Nitel araştırma yöntemleri*, Ankara:Siyasal Kitabevi.
- Çakır Kaytancı, M. Dombaycı, M. A. (2020). “Sorgulama topluluğu”nun felsefi ve kavramsal temelleri, *Journal of Research in Education and Teaching*, 9(2), 21-34. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/3.merve_cakir_kaytanci.pdf adresinden erişilmiştir.
- Çalışkan, M. (2019). Eleştirel düşünmenin öğretimi, *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(1), 114-134.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/748451> adresinden erişilmiştir.
- Çiftçi, O. Z. Ovacık, Z. (2015). Cumhuriyet dönemi lise felsefe müfredatlarında din algısı ve ideolojik arka plan, *Mütefekkir Aksaray Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi* 2(4), 329-341.
- Ennis, R. (1991). Critical Thinking: A Streamlined Conception, *Teaching Philosophy*, 14(1), 5-24. <https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty->

- [documents/robert-ennis/ennisstreamlinedconception_002.pdf](#) adresinden erişilmiştir.
- Foo, S. Y. Quek, C. L. (2019). Developing Students' Critical Thinking Through Asynchronous Online Discussions: A Literature Review, *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 7(2), 37-58.
<http://dx.doi.org/10.17220/mojet.2019.02.003>
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme, *Turkish Studies*, 5(3), 1566-1593. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1572>
- Kenyon, T. Beaulac, G. (2014). Critical Thinking Education and Debiasing, *Informal Logic*, 34(4), 341-363. DOI:10.22329/il.v34i4.4203
- Koç Aydın, A., & Çıtak, E. (2017). 2009 felsefe öğretim programının program geliştirmenin temel öğeleri kapsamında değerlendirilmesi, *Dört Öğe* 5(11), 67-90. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/567752> adresinden erişilmiştir.
- Lipman, M. (1988). Critical Thinking-What it can be? *Educational Leadership*, 10, 38-43. <https://eric.ed.gov/?id=EJ376244> adresinden erişilmiştir.
- Manav, F. (2015). Cumhuriyetten günümüze ortaöğretim felsefe dersi öğretim programlarında türk düşüncesi ve 2009 programına yeni bir ünite önerisi olarak "türk düşüncesi", *ASOS Journal Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(19), 173-180.
- MEB, (2018). Ortaöğretim felsefe dersi (10 ve 11. sınıflar) öğretim programı, s. 1-28. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018122175632591-Felsefe%20d%C3%B6p%20pdf.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Şenşekerci, E. Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve eğitimi, *Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(14), 15-43. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/214537> adresinden erişilmiştir.
- Tunalı, İ. (2010). *Felsefeye Giriş*, İstanbul:Altın Kitaplar Yayınevi.
- Warburton, N. (2008). (çev. Ahmet Cevizci), *Felsefeye Giriş*, İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Yeşilyurt, E. (2021). Eleştirel düşünme ve öğretimi: tüm boyut ve öğelerine kavramsal bir bakış, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(77), 815-828. <https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/critical-thinking-and-its-teaching-a-conceptual-overview-of-all-dimensions-and-elements.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

SUMMARY

Introduction

The purpose of this research is to draw attention to the importance of philosophy course in gaining critical thinking skills of individuals. In this context, the extent to which critical thinking is included in the achievements of the 10th and 11th grade philosophy curriculum was examined. In the research, the reasons for associating the achievements with critical thinking are also given in detail. In this context, the total number of achievements in the 10th and 11th grade philosophy courses in the philosophy curriculum and how many of these achievements are suitable for critical thinking were determined. In line with the data obtained, the percentage of the achievements that are thought to include critical thinking in the total achievements is also included. These studies have increased the importance of the research.

Method

Qualitative research method was used in the research. In qualitative research, theoretical frameworks that include the examination of the research problem are used (Creswell, 2023, p. 45). In this context, the document analysis method was used in the research. Document analysis includes the analysis of written materials containing information about the research topic. In this context, attention is paid to the fact that the materials used as data in the research are closely related to the research problem (Yıldırım & Şimşek, 2016, pp. 189-190). In this research, books, articles and official sources of the Ministry of National Education were used.

Findings

The philosophy course curriculum was updated in 2018. In this context, philosophy is given as a course in 10th and 11th grades. In the 10th grade, the definition of philosophy, its basic concepts, basic subjects and subjects related to philosophical literacy are included. In the 11th grade, the history of philosophy is covered comprehensively. In this way, the emergence of philosophy and the developments in the history of humanity thanks to philosophical thinking over time are mentioned.

It has been observed that there are 4 units and 18 learning outcomes in total in the 10th grade philosophy course. As a result of the examination, it was found that 11 of these achievements were directly related to critical thinking. When the percentage calculation was performed, it was seen that 61.1% of all achievements included critical thinking. This shows that critical thinking is included in the curriculum. However, in order to gain an effective critical thinking education, expert teachers and effective method techniques are also needed.

It has been observed that a total of 5 units and 21 acquisitions are included in the 11th grade philosophy course. As a result of the examination, it was found that 10 of these achievements were related to critical thinking. When the percentage calculation was carried out, it was seen that critical thinking was included in 47.61% of all achievements. The fact that the obtained data is below 50% indicates that critical thinking is not included in the 11th grade philosophy curriculum at the desired level.

Discussion and Conclusion

Philosophy course has a great effect on gaining critical thinking. The common features of critical thinking skills and philosophical thinking have been effective in the formation of this effect. Decisions taken by considering all aspects of an event or subject in a consistent, clear and distinct manner, away from prejudices, are the right decisions, and all these features are found both in philosophy and in the form of critical thinking.

Akın and Tunca (2015, p. 192) stated in their study that it is difficult for individuals to gain critical thinking without philosophy education.

Philosophy education is necessary for individuals to gain critical thinking. While carrying out this training, attention should be paid to secondary education programs, teachers who are experts

in their fields, and the suitability of the methods and techniques to be used in the course. According to Atabaki (2015, p. 101), it is important to carry out studies aimed at teaching critical thinking in schools and expert educators in order to gain critical thinking skills to

ORCID

Gamze Aslan  ORCID 0000-0001-8057-5522

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar atışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, doküman incelemesine dayalı bir çalışma olduğu için etik kurul izni gerektirmemektedir.

**Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımları ile Sosyal Bilgiler Ders
Kitabı Konularının Matematik Dersi Kazanımları
Açısından İncelenmesi***

**A Review on Social Studies Lesson Outcomes and
Coursebook Regarding the Maths Lesson**

İlker KARAMAN¹, Bayram TAY², Murat BAŞ³

¹Milli Eğitim Bakanlığı, Çamlık İlkokulu. e-posta: iletisim@karamanilker.com

²Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı,
e-posta: bayramtay@gmail.com

³Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı,
e-posta: Imuratbas@gmail.com

Makale Türü/Article Types: Derleme Makale/ Review Article

Makalenin Geliş Tarihi: 13.10.2023

Yayına Kabul Tarihi: 30.11.2023

ÖZ

21. yüzyılda toplum; eğitim kurumlarından öğrenmekten zevk alan, yaratıcı, üretken, eleştirel düşünebilen, olaylar arasında bağ kurabilen bireyler yetiştirmesini beklemektedir. Bunun sağlanabilmesi için ise çağdaş eğitim sisteminde disiplinler arası yaklaşım oldukça önemsenmektedir. Bu çalışmada ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi kazanımları ile ders kitabı konularının ilkokul matematik dersi kazanımları açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada 2018 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programında bulunan 4. sınıf kazanımları ve 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı konularının ilkokul 1-4. sınıf matematik dersi kazanımları ile ilişkili olup olmama durumları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu amaçla çalışmada nitel araştırma paradigmalarından doküman incelemesi işe koşulmuştur. Çalışma verilerini Milli Eğitim Bakanlığınca yayınlanan 2018 ilkokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı, 2018 ilkokul matematik dersi öğretim programı, 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı oluşturmuştur. Çalışma sonucunda 2018 sosyal bilgiler öğretim programında bulunan kazanımlar ilkokul matematik dersi kazanımları ile ilişkisi incelendiğinde en çok ilişkinin “üretim, dağıtım ve tüketim” öğrenme alanında olduğu tespit edilirken en az ilişkinin ise “küresel bağlantılar” öğrenme alanında olduğu tespit edilmiştir. 2018 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı konuları ilkokul matematik dersi kazanımları ile ilişkisi incelendiğinde en çok ilişkinin “Üretimden Tüketime” ünitesinde olduğu belirlenirken en az ilişkinin “İnsanlar ve Yönetim” ünitesinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

***Alıntılama:** Karaman, İ., Tay, B. ve Baş, M. (2023). Sosyal bilgiler dersi kazanımları ile sosyal bilgiler ders kitabı konularının matematik dersi kazanımları açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 1805-1836.

Anahtar Kelimeler: Disiplinler arası yaklaşım, İlkokul, Sosyal bilgiler dersi, Matematik dersi, Öğretim programı

ABSTRACT

In the 21st century, society expects educational institutions to raise individuals who enjoy learning, are creative, productive, can think critically, and can make connections between events. In order to achieve this, the interdisciplinary approach is very important in the contemporary education system. In this study, it is aimed to examine whether primary school 4th grade social studies course acquisition and 4th grade social studies course book are related to primary school mathematics course acquisition or not. For this purpose, document review, one of the qualitative research paradigms, was used in the study. The study data consisted of the 2018 primary school social studies course curriculum, the 2018 primary school mathematics course curriculum, and the 4th grade social studies textbook published by the Ministry of National Education. As a result of the study, when the relationship between the acquisition in the 2018 social studies course curriculum and the primary school mathematics course acquisition was examined, it was determined that the strongest relationship was in the "production, distribution and consumption" learning area, while the weakest relationship was found in the "global connections" learning area. When the relationship between 2018 4th grade social studies textbook topics and primary school mathematics course acquisition was examined, it was determined that the most relationship was in the "From Production to Consumption" unit, while the least relationship was in the "People and Management" unit.

Keywords: Interdisciplinary approach, Primary school, Social studies course, Mathematics course, Curriculum

GİRİŞ

Tarih boyunca ise toplumların gelecek nesillere sosyal ve kültürel deneyimlerini ve bilgi birikimlerini sözlü ve yazılı olarak aktarmaya çalışmıştır. Nitekim hem geçmişten gelen bu aktarımların sorgulanması sonucu hem de çağın gereksinimleri nedeniyle toplumların, eğitim sistemlerinden beklentilerinin sürekli bir şekilde değiştiği söylenebilir. Bu anlamda eğitim sistemimiz bireylerin, toplumun değişen ihtiyaçları doğrultusunda temel becerileri kazanması ve bunun yanında problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, analitik düşünebilen bireyler olarak yetiştirilmesini amaçlamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018b: 3). Eğitim öğretim sürecinde toplumların gelecek nesillere sosyal ve kültürel deneyimlerini aktarmaya çalışırken birçok farklı disiplinden yararlandığı görülmektedir. Bu amaçla toplumlar, bu disiplinler arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri anlayarak gelecek nesillerin sosyal ve kültürel miraslarını korumak için

stratejiler geliştirirken bir yandan da bu amaca hizmet edecek 21. yüzyıl becerilerine sahip analitik düşünebilen ve matematiksel okuryazarlığı yüksek bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir.

Nitekim Levstik ve Tyson'a (2008:18) göre tarihsel sürece bakıldığında 1900'lü yıllarda sosyal bilimlerin antropoloji, sosyoloji, ekonomi, tarih, psikoloji gibi farklı alanları bir araya getirerek disiplinler arasındaki sınırları ortadan kaldırmayı hedefleyen çalışmalar daha da artmıştır. Bu çalışmaların bir sonucu olarak, bireylerin toplum içinde gelişebilmesi ve yetişebilmesi için gerekli bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırılması amacıyla sosyal bilgiler dersi ortaya çıkmıştır. National Council for the Social Studies (NCSS, 1994: 3) tarafından tanımlandığı üzere, sosyal bilgiler bireylerin vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlayan, sosyal ve beşerî bilimleri kaynaştıran bir çalışma alanıdır ve sosyal bilgiler, okul programı içinde antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyolojiyle birlikte beşerî bilimler, matematik ve doğa bilimlerinden uygun içeriklerle düzenli ve sistematik bir çalışma sağlar. Sosyal bilgiler dersi, Türkçe, fen bilimleri ve matematik dersleriyle ilişkili konulara da yer vererek disiplinler arası bir yaklaşım benimsemektedir (Sert, 2019: 7).

Sosyal bilgiler dersi ile ilişkili olduğu belirtilen matematik dersinin, soyut ve karmaşık işlemleri içeren bir niteliğe sahip olmasına karşın matematik öğretiminde günlük yaşam örneklerinin işe koşulması, öğrencilerin kavramları daha somut ve anlaşılır bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olabilir. (Baş, 2021: 41). Nitekim, bir sosyal bilgiler dersinde ekonomi konuları ele alındığında, matematiksel kavramlar, bütçeleme, tasarruf, vergi, enflasyon gibi kavramlarla ilişkilendirilebilir. Bu, öğrencilerin matematik dersinde öğrendikleri soyut kavramları gerçek hayatta kullanılan somut örneklerle bağdaştırmalarına ve daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan programlarda, diğer disiplinlerle ve günlük hayatta karşılaşılabilecek problemleri çözmek için matematiksel akıl yürütme becerisinin kazandırılmasının amaçlandığı görülmektedir (MEB, 2018a). Bu amaç doğrultusunda, Türkiye yeterlikler çerçevesinde "matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel

yetkinlikler" başlığı altında matematiği diğer disiplinlerle ve gerçek hayattaki problemlerle ilişkilendirmenin ve uygulama becerilerini geliştirmenin önemi vurgulanmaktadır. Matematiksel yetkinlik, matematiğin yer aldığı durumlarda matematik anlama, yargılama, yapma ve kullanma becerisidir (Van De Walle vd., 2019: 146). Bu beceri, matematik yaparken gösterilen davranışlar ve eğitimlerle elde edilir ve beş ana kol bulunur: Kavramsal anlama, işlemsel kıvraklık, stratejik uygunluk, uyarlanabilir muhakeme ve verimli eğilimdir (Niss, 2014: 42). Öğretim programlarında ise öğrencilere sadece bilgi ve beceri kazandırmakla kalmayıp, aynı zamanda değerler ve yetkinliklerle bütünleştirerek bir eğitim sunmayı amaçlamaktadır. Ayrıca farklı konu ve sınıf düzeylerinde sarmal bir anlayış benimsenerek öğrencilere güncel, geçerli ve hayatla ilişki kurabilecekleri bir eğitim sunulması hedeflenmiştir (MEB, 2018a: 3-4).

Sosyal bilgiler dersinin gerek kendi içinde gerekse diğer disiplinlerle ilişkilendirilmesini konu edinen çalışmalar incelendiğinde; yapılan birçok araştırmanın ilkokul sosyal bilgiler dersi kazanımlarının öğretilmesinde ve sosyal bilgiler ders kitabındaki konularda öğrencilerin matematiksel becerileri işe koştuğu ortaya konulmaktadır (Türk ve İşleyen, 2004; Pala ve Başıbüyük, 2019; Sert, 2019; Aladağ ve şahinkaya, 2013; nlen, 2022). Yapılan araştırmalardan yola çıkarak genel bir değerlendirme yapacak olursak, sosyal bilgiler dersinin Türkçe, fen bilimleri ve matematik dersleriyle ilişkilendirilmesinin gerekli olduğu (Bektemir ve Başıbüyük, 2011; Aladağ ve şahinkaya, 2013; Aladağ ve Sert, 2020; Kaymakcı, 2012; Sert, 2019; Pala ve Başıbüyük, 2019; Türk ve İşleyen, 2004) bunun yanında ilkokul ğrencilerinin matematik dersi başarısı ile sosyal bilgiler dersi başarısı arasında bir doğrusal ilişki olduğu (Bekdemir ve Başıbüyük, 2011; nlen, 2022; Aladağ ve Sert, 2020; Pala ve Başıbüyük, 2019; Türk ve İşleyen, 2004) vurgusu yapılmaktadır.

Yapılan çalışmaların ortaya koyduğu sonuçlar doğrultusunda, ilkokul matematik ve sosyal bilgiler dersleri arasında doğrusal bir ilişki olduğu söylenebilir. Ancak bu çalışmaların kapsamının dar olması ve ortaya konulan önerilerin yeterince detaylı olmaması, ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi kazanımları ile ilkokul matematik dersi kazanımları arasındaki ilişkinin daha detaylı incelenmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, sosyal bilgiler dersi kazanımları ile sosyal bilgiler ders

kitabı konularının matematik dersi kazanımları arasındaki ilişkiyi karşılaştırmalı olarak inceleyen kapsamlı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada; 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programı 4. sınıf kazanımları ile 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında bulunan konuların, 2018 matematik dersi öğretim programı 1-4. sınıf kazanımlarıyla ilişkisinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

- 1- 2018 Sosyal bilgiler öğretim programı 4. sınıf kazanımları 2018 ilkokul 1-4. sınıf matematik dersi kazanımlarından hangileri ile ilişkilidir?
- 2- 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında bulunan konular 2018 ilkokul 1-4. sınıf matematik dersi kazanımlarından hangileri ile ilişkilidir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

2018 Sosyal bilgiler dersi öğretim programı 4. sınıf kazanımları, sosyal bilgiler ders kitabının ilkokul 1-4. sınıf matematik dersi kazanımları ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanan bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımında belirli bir birey, materyal veya bir koşul hakkında belirgin bir çerçeve oluşturulması amaçlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2017: 252). Bu çalışmada sosyal bilgiler dersi ile matematik dersi arasındaki ilişkinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman inceleme gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, olgu ve olayların gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konması amacıyla kendi doğal ortamları içerisinde incelendiği araştırmadır (Hoy ve Adams, 2015: 17). Bu çalışmada nitel araştırma paradigmalarından döküman analizi paradigması işe koşulmuştur. Creswell (2009: 184) döküman analizi paradigmasını yapmak istenen bir araştırma ile ilgili var olan bilgilerin toplanarak belirli norm veya sisteme göre kodlanıp incelenme işlemi olarak tanımlamaktadır. Döküman analizi yöntemi hem basılı hem de elektronik materyalleri incelemek veya değerlendirmek için sistematik bir prosedürdür (Corbin ve Strauss, 2008: 317). Bu çalışmada olgular hakkında

bilgiye dayalı yazılı materyallerin analizini kapsamaması, araştırmacıya da zaman ve maliyet anlamında tasarruf sağlaması ve çalışmada karşılaştırmalı olarak ilişkisel anlam ortaya konulması amaçlandığı için nitel araştırma paradigmalarından doküman analizi paradigması işe koşulmuştur.

2018 Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ilkokul 4. sınıf kazanımlarının ve ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan konuların ilkokul matematik dersi 1-4. sınıf kazanımları ile ilişkisinin karşılaştırmalı olarak belirlenmesi amaçlanan bu çalışmada doküman analizi ve içerik analizi ile araştırma süreci yürütölmüştür. Doküman analizi (incelemesi); dokümanlara ulaşma, orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma olarak beş aşamada gerçekleşmektedir (Forster, 1995). Corbin ve Strauss (2008: 325) eğitim ile ilgili doküman analizi gerçekleştirilirken ders kitapları, program yönergeleri, ders ve ünite planları gibi eğitimle ilgili belgelerin veri kaynağı olarak kullanılabileceğini belirtmektedir.

Araştırma kapsamında araştırmanın veri kaynağını 2018 Sosyal Bilgiler Dersi İlkokul 4. Sınıf Öğretim Programı, 2018 Matematik Dersi İlkokul 1-4. Sınıf Öğretim Programı ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul 4. sınıflarda okutulmak üzere Talim ve Terbiye Kurulunca onaylanmış sosyal bilgiler ders kitabı oluşturmaktadır. Doküman analizinde, tüm doküman verisinin bütün olarak ele alınması mümkün olmayacağı için çoğu zaman araştırmacılar elde edilen veri setinden örnekleme oluşturma yolunu tercih edebilir (Yıldırım ve şimşek, 2016: 197). Bu araştırmada ise örnekleme oluşturulurken araştırmanın amacına uygun bir şekilde 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve 2018 Matematik Dersi Öğretim Programı kitapçıkları doğrudan alınırken, sosyal bilgiler ders kitabının belirlenmesinde ölçüt olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kurulan sosyal nitelikli eğitsel elektronik içerik ağı olan Eğitim Bilişim Ağında (EBA) yayınlanma durumu ele alınmış olup EBA'da yer alan Tuna Matbaacılık tarafından hazırlanan ilkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı araştırmaya dahil edilmiştir. Bu kapsamda araştırmada incelenen dokümanlar aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 1. İncelenen Dokümanlar

Doküman Adı	Basım Yılı	Yayın Evi
2018 Matematik Dersi Öğretim Programı	2018	MEB
2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	2018	MEB
İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı	2018	Tuna Matbaacılık

Araştırmanın güvenilirliğini artırmak için dokümanların orijinalliği kontrol edilmelidir (Cansız Aktaş, 2014: 363). Bu aşamada öğretim programlarına Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı resmî web sitesinden, ders kitaplarına ise yine EBA resmî web sitesinden ulaşılarak dokümanların orijinalliği garanti altına alınmıştır. Bir sonraki aşama olan dokümanları anlama aşamasında, bir sistem içerisinde ve birbiriyle karşılaştırmalı olarak çözümlenmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 196). Bu adımda araştırmanın amacına uygun olarak ele alınan dokümanlardan 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kazanımları, 2018 Matematik Dersi Öğretim Programı 1-4. sınıf seviyesinde hangi kazanımlarla ilişkili olabileceği ve 4. Sınıf Bilgiler Ders Kitabında bulunan konuların yine 2018 Matematik Dersi Öğretim Programı 1-4. sınıf seviyesinde hangi kazanımlarla ilişkili olabileceği incelenerek karşılaştırmalı bir şekilde ele alınmıştır. Veriyi analiz etme sürecinde ise karşılıklı ilişkili olma durumları için üç araştırmacı ayrı ayrı tespitlerde bulunmuşlar ve her birim üzerine araştırmacıların analiz birimlerine ait değerlendirmeler kendi kategorileriyle karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalar için free-marginal kappa değeri hesaplanmış ve değerler 0.88, 0.92 ve 0.95 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerlerin 0.70'in üzerinde olması, araştırmacılar arasında yeterli uyumun olduğunu belirtmektedir (McHugh, 2012). Doküman analizinin son aşaması olan veriyi kullanma aşamasında elde edilen verilerin değerlendirilmesi, çıkarımlarda bulunulması ve bunların yorumlanması söz konusudur (Bilgin, 2006: 13-16). Araştırmanın verileri olan sosyal bilgiler dersi öğretim programı 4. sınıf kazanımları ile 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında bulunan konuların ilişkili olduğu ilkökul matematik dersi kazanımları karşılaştırmalı olarak tablolandırılmıştır. Tablolarda sosyal bilgiler dersi kazanımları ve sosyal bilgiler ders kitabında bulunan konu adlarına bir bütün olarak açık şekilde yer verilirken, sosyal bilgiler dersi kazanımları ve sosyal bilgiler ders kitabı konularının ilişkili olduğu matematik dersi kazanımlarının sadece kazanım numaralarına yer verilmiştir. Ayrıca Sosyal bilgiler dersi kazanımları ile

sosyal bilgiler ders kitabı konularının ilişkili olduğu matematik kazanımlarının ne derece tutarlı olduğunun daha net anlaşılabilmesi gerek ise araştırmacıların tabloları daha rahat yorumlayabilmesine olanak sağlamak için hem ders kitabındaki konular ile hem de sosyal bilgiler dersi programında yer alan kazanımlar ile ilişki olan ortak matematik dersi kazanımları ayrı bir sütunda verilirken sadece ders kitabındaki konular ile ve sadece sosyal bilgiler programında yer alan kazanımlar ile ilişkili matematik dersi kazanımları ayrı ayrı sütunlarda sunulmuştur.

BULGULAR

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları ile 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı konularının 2018 Matematik Dersi Öğretim Programı 1-4. Sınıf kazanımlarıyla ilişkilerini karşılaştırmalı olarak ele alındığı bu çalışmada “Dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi öğrenme alanlarında bulunan kazanımlar ile kazanımlarla ilgili ders kitabı konuları, ilkökul matematik dersi kazanımlarının hangileri ile ilişkilidir?” alt problemine yönelik bulgular ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 2. “Birey ve Toplum” Öğrenme Alanı Kazanımları ile Ders Kitabındaki Konuların İlişkili Olduğu İlkokul Matematik Dersi Kazanımları.

“Birey ve Toplum” Öğrenme Alanı				
Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımı	İlişkili Matematik Dersi Kazanımları	Ders Kitabında Konu	İlişkili Matematik Dersi Kazanımları	Hem SBDK Hem DKK ile İlişkili MDK
SB.4.1.1. Resmî kimlik belgesini inceleyerek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur.	M.1.3.3.3 M.2.3.3.3	Herkesin Bir Kimliği Var	M.1.1.1.8	
			M.1.3.1.1	
			M.1.3.4.1	
			M.2.4.1.1	M.1.1.1.1
			M.3.1.1.1	M.1.2.2.1
			M.3.3.5.3	M.1.3.3.2
			M.3.3.5.4	M.1.4.1.1
			M.4.1.3.1	M.4.1.1.1
			M.4.1.3.4	
			M.4.3.4.2	
M.4.4.1.3				

				M.1.1.1.1
				M.1.1.1.8
				M.1.2.2.1
				M.1.3.3.2
				M.1.3.3.3
SB.4.1.2.	M.1.1.1.2		M.2.3.3.3	M.1.4.1.1
Yaşamına	M.1.1.1.6		M.3.3.5.1	M.2.1.1.7
ilişkin belli	M.2.3.3.2	Herkesin Bir	M.3.3.5.4	M.2.4.1.1
başlı olayları	M.3.1.1.5	Öyküsü Var	M.4.1.3.4	M.3.2.4.2
kronolojik	M.4.3.4.1			M.3.2.4.3
sıraya koyar.				M.3.3.5.3
				M.4.1.1.1
				M.4.1.1.5
				M.4.3.4.2
				M.4.4.1.3
SB.4.1.3.		Nelerden	M.1.1.1.1	
Bireysel ilgi,		Hoşlanıyorum	M.1.1.1.8	M.3.1.1.10
ihtiyaç ve		? Neleri	M.1.3.3.3	
yeteneklerini		Yapabilirim?		
tanır.				
SB.4.1.4.		Onun Yerinde	M.1.3.1.1	
Kendisini		Olsaydım	M.1.3.4.1	
farklı				
özelliklere				
sahip diğer				
bireylerin				
yerine koyar.				
SB.4.1.5.		Farkındayım,	M.1.1.1.1	
Diğer		Farklılıklara	M.1.3.1.1	
bireylerin		Saygılıyım	M.1.3.3.2	
farklı			M.1.3.4.1	
özelliklerini			M.4.1.1.1	
saygı ile				
karşılar.				

* SBDK: Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımı

**DKK: Ders Kitabında Konu

***MDK: Matematik Dersi Kazanımı

Sosyal Bilgiler dersi, Birey ve Toplum öğrenme alanına ait kazanımlar ile ders kitabındaki konuların ilkökul Matematik dersi kazanımlarıyla karşılaştırmalı olarak incelendiği Tablo 2'ye bakıldığında, "SB.4.1.1." kazanımının 7, ders kitabındaki "Herkesin Bir Kimliği Var" konusunun 16 ilkökul Matematik dersi 1-4. sınıf kazanımıyla ilişkili olduğu görülmektedir. "SB.4.1.2." kazanımı 20 ilkökul matematik dersi

kazanımıyla, kazanımla ilgili sosyal bilgiler ders kitabında bulunan “Herkesin Bir Öyküsü Var” konusu 19 ilkokul matematik dersi kazanımıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. “SB.4.1.3.” kazanımı 1, kazanımla ilişkili ders kitabında bulunan “Nelerden Hoşlanıyorum? Neleri Yapabilirim?” konusu 4 ilkokul matematik dersi kazanımıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Tablo 2.1’de “SB.4.1.4” ve “SB.4.1.5” kodlu kazanımların ile ilişkisinin olmadığı görülürken “SB.4.1.4” kazanımına ilişkili ders kitabında bulunan konu 2 ilkokul matematik dersi kazanımıyla ilişkili olduğu görülmektedir. “SB.4.1.5.” kazanımına ilişkili ders kitabında bulunan konu 5 ilkokul matematik dersi kazanımıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Sosyal bilgiler kazanımları ve kazanımla ilgili ders kitabında bulunan konuların ilişkili olduğu ilkokul 1-4. sınıf matematik dersi kazanımlarına karşılaştırmalı olarak bakıldığında ise SB.4.1.1. kazanımının ilişkili olduğu 7 matematik kazanımdan 5 tanesinin ders kitabıyla ortak olduğu görülmektedir. Bütün konularla ilişkisi bulunan kazanımlar ilkokul matematik dersi 1. sınıf seviyesinde sayılar ve işlemler, geometri ile ölçme öğrenme alanına ait olduğu görülmektedir. SB.4.1.2. kazanımı ise 20 matematik kazanımıyla ilişkilendirilmiştir ve bunlardan 15’i ders kitabında da bulunmaktadır. Ortak ilişkili olan kazanımlar, ilkokul matematik dersi bütün sınıf seviyelerinde ve bütün öğrenme alanlarında bulunmaktadır. SB.4.1.3. kazanımı ise ders kitabıyla ortak 1 kazanımla ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3. “Kültür ve Miras” Öğrenme Alanı Kazanımları ile Ders Kitabındaki Konuların İlişkili Olduğu İlkokul Matematik Dersi Kazanımları.

“Kültür ve Miras” Öğrenme Alanı				
Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımı	İlişkili Matematik Dersi Kazanımları	Ders Kitabında Konu	İlişkili Matematik Dersi Kazanımları	Hem SBDK Hem DKK ile İlişkili MDK
SB.4.2.1. Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelere yararlanarak aile tarihi çalışması yapar.	M.1.1.1.2 M.1.1.1.8 M.2.2.2.1	Ailemin Tarihi	M.2.3.3.3	M.1.1.1.1
			M.3.3.5.1	M.1.2.2.1
			M.3.3.5.4	M.1.3.3.2
			M.4.1.3.4	M.1.3.3.3
			M.4.3.4.2	M.2.1.1.1
			M.4.4.1.4	M.2.1.1.7
				M.2.4.1.1
				M.3.3.5.3
				M.3.4.1.2
				M.4.1.1.1
SB.4.2.2. Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir.	M.1.3.3.2 M.1.3.3.3	Millî Kültür Öğelerimiz	M.1.2.1.2	
			M.1.2.2.1	
			M.2.1.3.6	
			M.2.3.3.3	
			M.3.1.3.4	M.2.4.1.1
			M.3.3.5.3	
			M.3.3.5.4	
			M.4.1.1.1	
			M.4.1.3.4	
			M.4.3.4.2	
M.4.4.1.3				
SB.4.2.3. Geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır.	M.1.1.1.1 M.1.1.1.5	Geçmişten Bugüne Çocuk Oyunları	M.1.2.1.2	
			M.2.2.2.1	M.1.1.1.3
			M.2.4.1.1	M.1.1.1.8
			M.3.3.5.3	M.1.2.2.1
			M.3.4.1.2	M.1.3.3.3
			M.4.4.1.3	

SB.4.2.4. Millî Mücadele	M.1.1.1.1	Bir	M.1.3.3.2
kahramanlarının hayatlarından	M.1.2.2.1	Kahramanlık Destanı:	M.1.3.3.3
hareketle Millî Mücadele'nin önemini kavrar.	M.3.1.1.1	Millî Mücadele	M.2.2.2.1
	M.4.1.1.5		M.3.3.5.3
	M.4.3.4.2		M.4.1.1.1

Tablo 3'teki verilere göre, SB.4.2.1. kazanımı ile ilkökul Matematik dersi 1-4. sınıf kazanımı arasında 15, ders kitabındaki "Ailemin Tarihi" konusu ile ilişki 18 ilkökul matematik dersi kazanımı olarak belirlenmiştir. SB.4.2.2. kazanımı ile ilkökul matematik dersi kazanımları arasında 3, "Millî Kültür Ögelerimiz" konusu ile ilişki 13 kazanım saptanmıştır. SB.4.2.3. kazanımı ile ilkökul matematik dersi kazanımları arasında 6, "Geçmişten Bugüne Çocuk Oyunları" konusu ile 10 kazanım ilişkili olarak tespit edilmiştir. SB.4.2.4. kazanımı ile ilkökul matematik dersi kazanımları arasında 10, "Bir Kahramanlık Destanı: Millî Mücadele" konusu ile 5 kazanımın ilişkili olduğu görülmektedir.

İlişkili kazanımlar karşılaştırmalı olarak ele alındığında; SB.4.2.1. kazanımıyla ilişkili olan 15 matematik kazanımından 4 tanesi kitabıyla ortak olduğu belirlenmiştir. SB.4.2.2. kazanımıyla ilişkili olan 3 matematik kazanımından ise sadece bir tanesi ders kitabı konusuyla ortaktır. SB.4.2.3. kazanımıyla ilişkili olan 6 matematik kazanımından 4 tanesi sosyal bilgiler ders kitabında bulunan konuyla da ilişkili olduğu belirlenmiştir. SB.4.2.4. kazanımıyla ilişkili olan 10 matematik kazanımından 5 tanesi ders kitabıyla ortaktır.

Tablo 4. "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" Öğrenme Alanı Kazanımları ile Ders Kitabındaki Konuların İlişkili Olduğu İlkokul Matematik Dersi Kazanımları.

"İnsanlar, Yerler ve Çevreler" Öğrenme Alanı				
Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımı	İlişkili Matematik Dersi Kazanımları	Ders Kitabında Konu	İlişkili Matematik Dersi Kazanımları	Hem SBDK Hem DKK ile İlişkili MDK

SB.4.3.1. Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur.		Yönlerimiz		M.1.2.2.1 M.2.2.2.1
SB.4.3.2. Günlük yaşamında kullandığı mekânların krokisini çizer.	M.1.3.1.1 M.1.3.1.3 M.3.2.1.3 M.3.2.1.4 M.3.3.1.3 M.3.3.1.4 M.3.3.2.1	Yer Tarifi Yapalım	M.3.3.3.1 M.4.3.2.2	M.1.2.1.1 M.1.2.1.2 M.1.2.2.1 M.2.2.1.2 M.2.2.1.4 M.2.2.2.1 M.3.2.4.3 M.4.2.3.1
SB.4.3.3. Yaşadığı çevredeki doğal ve beşerî unsurları ayırt eder.	M.1.4.1.1 M.2.2.2.1 M.2.4.1.1 M.4.4.1.3	Çevremizd e Neler Var	M.1.1.1.5	M.1.1.1.1 M.1.1.1.2 M.1.1.1.5 M.1.1.1.6 M.1.1.1.8 M.1.3.3.2 M.1.3.3.3 M.1.4.1.1 M.2.4.1.1 M.3.3.5.3 M.3.4.1.1 M.3.4.1.2 M.3.4.1.3 M.4.4.1.1 M.4.4.1.2 M.4.4.1.3 M.4.4.1.4
SB.4.3.4. Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek bulgularını resimli grafiklere aktarır.	M.2.1.1.1 M.2.1.1.7	Hava Durumu		

SB.4.3.5.				
Yaşadığı yer				
ve	M.1.1.1.1			
çevresindeki	M.2.1.1.1			
yer şekilleri ve	M.2.4.1.1	Yaşadığım	M.1.4.1.1	M.1.2.2.1
nüfus	M.3.1.1.1	Yer	M.2.3.1.2	M.2.2.2.1
özellikleri	M.3.1.1.5			M.4.1.1.1
hakkında	M.3.4.1.3			
çıkarımlarda				
bulunur.				
SB.4.3.6.				
Doğal afetlere		Doğal	M.1.2.1.2	M.1.1.1.8
yönelik	M.1.3.4.1	Afetlere	M.2.3.1.2	M.1.2.2.1
gerekli	M.2.1.1.1	Hazır	M.2.4.1.1	M.1.3.3.3
hazırlıkları	M.3.4.1.3	Olalım	M.3.1.1.1	M.2.2.2.1
yapar.			M.4.4.1.3	M.3.3.5.3

Tablo 4'e göre, SB.4.3.1. kazanımına ait ders kitabında bulunan "Yönlerimiz" konusu ilkökul matematik dersi 1-4. sınıf kazanımlarından 2 tanesiyle ilişkili olduğu bulgulanmıştır. SB.4.3.2. kazanımı ile ilkökul matematik dersi kazanımları arasında 15 kazanım, ders kitabında yer alan "Yer Tarifi Yapalım" konusu ile ilişkili 10 ilkökul matematik dersi kazanımı bulunmaktadır. SB.4.3.3. kazanımı ile ilkökul matematik dersi kazanımlarından 4, ders kitabında bulunan "Çevremizde Neler Var" konusu ile ilişkili 1 kazanım tespit edilmiştir. SB.4.3.4. kazanımı ile ilkökul matematik dersi kazanımları arasında 19 kazanım, ders kitabındaki "Hava Durumu" konusu ile ilişkili 17 kazanım belirlenmiştir. SB.4.3.5. kazanımı ile ilkökul matematik dersi kazanımları arasındaki ilişki incelendiğinde 9 kazanım, ders kitabında yer alan "Yaşadığım Yer" konusu ile ilişki ise 5 kazanım olarak tespit edilmiştir. SB.4.3.6. kazanımı 8 ilkökul matematik dersi kazanımı ile ilişkili iken "Doğal Afetlere Hazır Olalım" konusu 10 kazanımla ilişkilidir. Buna göre Sosyal Bilgiler dersi İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında bulunan kazanımların ve kazanıma ilişkin ders kitabı konularının tamamının ilkökul matematik dersi kazanımlarıyla ilişkili olduğu bulgulanmıştır.

Sosyal bilgiler dersi insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanı kazanımları ile ders kitabında bulunan konularla ilişkileri karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, SB.4.3.1. kazanımıyla ilgili 2 matematik kazanımı ders kitabı konusu ile ortaktır. SB.4.3.2.

kazanımıyla ilgili ise ders kitabıyla 8 ilkokul matematik dersi kazanımı ortak olduğu belirlenmiştir. SB.4.3.3. kazanımının ilişkili olduğu ilkokul matematik dersi kazanımları ile ders kitabı konusunun ilişkili olduğu kazanımlar arasında ortak kazanım bulunamamıştır. SB.4.3.4. kazanımıyla ilgili ise ders kitabıyla 17 matematik kazanımı ortaktır. SB.4.3.5. kazanımıyla ilgili ise ders kitabıyla 3 kazanımın ortak olduğu bulgulanmıştır. Son olarak, SB.4.3.6. kazanımıyla ilgili olarak ders kitabıyla ilişkisi bulunan 5 matematik kazanımının ortak olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5. “Bilim, Teknoloji ve Toplum” Öğrenme Alanı Kazanımları ile Ders Kitabındaki Konuların İlişkili Olduğu İlkokul Matematik Dersi Kazanımları.

“Bilim, Teknoloji ve Toplum” Öğrenme Alanı				
Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımı	İlişkili Matematik Dersi Kazanımları	Ders Kitabında Konu	İlişkili Matematik Dersi Kazanımları	Hem SBDK Hem DKK ile İlişkili MDK
SB.4.4.1. Çevresindeki teknolojik ürünleri, kullanım alanlarına göre sınıflandırır.	M.2.2.2.1 M.4.4.1.3	Teknolojik Ürünler	M.1.4.1.1 M.3.4.1.3	M.1.2.1.2 M.1.2.2.1 M.2.4.1.1 M.4.4.1.4
SB.4.4.2. Teknolojik ürünlerin geçmişteki ve bugünkü kullanımlarını karşılaştırır.	M.1.1.1.1 M.1.1.1.8 M.3.1.1.10	Geçmişten Bugüne Teknoloji	M.2.4.1.1 M.3.4.1.3 M.4.4.1.4	M.1.2.1.2 M.1.3.3.2 M.1.3.3.3 M.3.3.5.3 M.4.1.1.1 M.4.4.1.3
SB.4.4.3. Kullandığı teknolojik ürünlerin mucitlerini ve bu ürünlerin zaman içerisindeki gelişimini araştırır.	M.2.4.1.1	Zaman İçinde Teknoloji	M.1.1.1.1 M.1.2.1.2 M.2.3.1.2 M.2.3.1.3 M.2.3.4.1 M.3.1.1.10 M.3.3.3.1 M.3.3.6.1 M.4.3.1.1	M.1.3.3.2 M.1.3.3.3 M.3.3.5.3 M.4.1.1.1

SB.4.4.4.

Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlamaya yönelik fikirler geliştirir.

M.3.3.5.3

İcat Çıkaralım

M.3.3.5.3

M.1.2.1.2
M.2.2.1.2**SB.4.4.5.**

Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır.

M.2.3.1.3

M.2.3.1.4

M.2.3.3.1

M.3.1.1.1

M.3.3.5.1

M.3.3.5.3

M.4.2.3.4

Zarar

Vermeden

Kullanalım

M.1.3.3.2

M.2.2.2.1

M.4.1.1.1

M.1.2.2.1

Tablo 5'te Sosyal Bilgiler dersi, "Bilim, Teknoloji ve Toplum" öğrenme alanındaki kazanımlar ile kazanımlara ilişkin ders kitabı konularının ilkökul matematik dersi kazanımlarıyla ilişkisi incelenmiştir. Buna göre, SB.4.4.1. kazanımı ile ilkökul matematik dersi 1-4. sınıf kazanımları arasında 6 kazanım ilişkili olup, ders kitabında bulunan "Teknolojik Ürünler" konusu ile 6 kazanım ilişkili bulunmuştur. SB.4.4.2. kazanımı ile ilkökul matematik dersi kazanımları arasında 9 kazanım bulunmaktadır. Kazanıma ilişkin ders kitabında yer alan "Geçmişten Bugüne Teknoloji" konusu ile ise 9 kazanımın ilişkili olduğu bulgulanmıştır. SB.4.4.3. kazanımı ile ilkökul matematik dersi kazanımları arasında 5 kazanım ilişkili iken, ders kitabında bulunan "Zaman İçinde Teknoloji" konusu ile 13 ilkökul matematik dersi kazanımı ilişkili bulunmuştur. SB.4.4.4. kazanımı ile ilkökul matematik dersi kazanımları arasında 3 kazanım ilişkili olduğu görülürken, ders kitabındaki "İcat Çıkaralım" konusu ile 3 kazanımın ilişkisi belirlenmiştir. SB.4.4.5. kazanımı ile ilkökul matematik dersi kazanımları arasındaki ilişki incelendiğinde 8 kazanım, ders kitabındaki "Zarar Vermeden Kullanalım" konusu ile ilişkili 4 ilkökul matematik dersi kazanımı bulunmaktadır.

Sosyal Bilgiler dersi, Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı kazanımları ile ders kitabındaki konuların ilişkili olduğu ilkökul matematik dersi kazanımları karşılaştırmalı olarak incelendiğinde; SB.4.4.1. kazanımının ilişkili olduğu ilkökul matematik dersi

kazanımlarıyla ders kitabında bulunan konu ile 4 matematik kazanımının ortak olduğu görülmektedir. SB.4.4.2. kazanımıyla ilgili olarak, ders kitabıyla 6 ilkokul matematik kazanımının ortak olduğu belirlenmiştir. SB.4.4.3. kazanımıyla ilişkili olan 5 ilkokul matematik kazanımından 4'ü ders kitabıyla ortaktır. SB.4.4.4. kazanımıyla ilgili olarak, ders kitabıyla 2 matematik kazanımı ortaktır. SB.4.4.5. kazanımıyla ilgili olarak ise ders kitabıyla 1 matematik kazanımının ortak olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6. “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” Öğrenme Alanı Kazanımları ile Ders Kitabındaki Konuların İlişkili Olduğu İlkokul Matematik Dersi Kazanımları.

“Üretim, Dağıtım ve Tüketim” Öğrenme Alanı						
Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımı	İlişkili Matematik Dersi Kazanımları	Ders Kitabında Konu	İlişkili Matematik Dersi Kazanımları	Hem SBDK Hem DKK ile İlişkili MDK		
SB.4.5.1. İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar.	M.1.3.2.1	İsteklerimiz, İhtiyaçlarımız	M.1.2.1.2 M.2.3.4.1 M.4.3.5.3	M.1.1.1.2		
	M.1.3.3.3					
	M.2.1.1.7					
	M.3.4.1.3					
	M.4.4.1.3					
SB.4.5.2. Ailesi ve yakın çevresindeki başlıca ekonomik faaliyetleri tanıır.	M.4.4.1.4	Ailemde ve Çevremde Ekonomik Faaliyetler	M.3.1.1.1 M.3.3.5.3	M.1.2.2.1		
SB.4.5.3. Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler.	M.1.1.1.1			Bilinçli Tüketici Olalım Belgelerimizi Alalım	M.2.4.1.1 M.3.4.1.1 M.3.4.1.2 M.3.4.1.3 M.4.4.1.3	M.1.3.3.2
	M.1.3.2.1					M.1.3.3.3
	M.1.3.3.2					M.1.4.1.1
	M.2.1.1.7					M.2.2.2.1
M.2.3.2.2	M.2.4.1.1					
M.2.3.2.3						
M.3.1.1.1						
M.3.3.5.3						
M.3.3.5.4						
M.4.1.1.1						

				M.1.1.1.1
				M.1.1.2.1
				M.1.1.2.5
				M.1.1.2.6
				M.1.1.3.1
				M.1.1.3.3
				M.1.1.3.4
				M.1.3.2.1
				M.1.4.1.1
				M.2.1.2.4
				M.2.1.2.5
				M.2.1.3.6
				M.2.3.2.2
				M.2.3.2.3
SB.4.5.4.	M.2.1.1.7	Ayağımızı	M.3.4.1.1	M.2.3.2.3
Kendine ait	M.2.1.2.1	Yorganımıza	M.4.1.2.3	M.2.4.1.1
örnek bir bütçe	M.2.1.3.1	Göre	M.4.1.3.2	M.3.1.1.1
oluşturur.	M.2.1.4.2	Uzatalım.	M.4.3.6.3	M.3.1.2.1
	M.2.1.4.3			M.3.1.2.6
	M.2.1.5.1			M.3.1.3.1
	M.2.1.5.2			M.3.1.3.4
	M.3.1.2.4			M.3.3.4.2
	M.4.1.4.6			M.3.4.1.2
				M.3.4.1.3
				M.4.1.1.1
				M.4.1.2.1
				M.4.1.2.4
				M.4.1.3.1
				M.4.1.3.4
				M.4.4.1.3
				M.4.4.1.4
				M.1.3.3.3
				M.2.3.3.1
				M.2.3.3.3
SB.4.5.5.	M.1.2.2.1			M.3.3.4.2
Çevresindeki	M.1.3.2.1			M.3.3.5.3
kaynakları	M.1.3.3.1	Tüketime		M.3.3.5.4
israf etmeden	M.2.3.2.3	Evet,	M.2.3.3.2	M.4.3.4.2
kullanır.	M.2.4.1.1	İsrafa Hayır		M.4.3.6.3
	M.3.3.5.1			M.4.4.1.3
	M.4.1.1.1			
	M.4.4.1.4			

Tablo 6'da, Sosyal Bilgiler dersi Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanına ait kazanımlar ile ders kitabında bulunan konuların ilkökul Matematik dersi kazanımlarıyla ilişkisinin incelenmiştir. SB.4.5.1. kazanımı 7, sosyal bilgiler ders kitabındaki

"İsteklerimiz, İhtiyaçlarımız" konusu 4 ilkokul matematik dersi 1-4. sınıf kazanımıyla ilişkilidir. SB.4.5.2. kazanımı 6 ilkokul matematik dersi kazanımıyla ilişkiliyken, kazanımla ilgili sosyal bilgiler ders kitabında bulunan "Ailemde ve Çevremde Ekonomik Faaliyetler" konusu 8 ilişkili kazanım tespit edilmiştir. SB.4.5.3. kazanımı 13, kazanımla ilişkin ders kitabında bulunan "Bilinçli Tüketici Olalım, Belgemizi Alalım" konusu 8 ilkokul matematik dersi kazanımıyla ilişkilidir. SB.4.5.4. kazanımının ilişkili olduğu ilkokul matematik dersi kazanımı 44 iken, kazanımla ilişkin ders kitabında bulunan "Ayağımızı Yorganımıza Göre Uzatalım" konusu ilkokul matematik dersi kazanımıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanının son kazanımı olan SB.4.5.5. kazanımının ilkokul matematik dersi kazanımlarıyla ilişkisi incelendiğinde 17 kazanım olduğu belirlenmiştir. Kazanımla ilişkin sosyal bilgiler ders kitabında bulunan "Tüketime Evet, İsrafa Hayır" konusu 10 ilkokul matematik dersi kazanımıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler dersi, Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanı kazanımları, ilgili ders kitabındaki konuların ilişkili olduğu matematik dersi kazanımları karşılaştırıldığında, SB.4.5.1. kazanımı ile ilgili olarak, ders kitabındaki konuda 1 matematik kazanımının ortak olduğu belirlenmiştir. SB.4.5.2. kazanımının ilişkili olduğu ilkokul matematik dersi kazanımlarından 6 kazanımının ders kitabı konusu ile ortak olduğu görülmektedir. SB.4.5.3. kazanımı ile ilgili olarak, 13 matematik kazanımından 3'ü ders kitabında yer alan konuyla ortaktır. SB.4.5.4. kazanımı ile ilgili olarak, 44 matematik kazanımından 30'unun ders kitabı konusuyla ortak olduğu görülmektedir. SB.4.5.5. kazanımı ile ilgili olarak, 17 matematik kazanımından 9'u ders kitabı konusuyla ortaktır.

Tablo 7. “Etkin Vatandaşlık” Öğrenme Alanı Kazanımları ile Ders Kitabındaki Konuların İlişkili Olduğu İlkokul Matematik Dersi Kazanımları.

“Etkin Vatandaşlık” Öğrenme Alanı				
Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımı	İlişkili Matematik Dersi Kazanımları	Ders Kitabında Konu	İlişkili Matematik Dersi Kazanımları	Hem SBDK Hem DKK ile İlişkili MDK
SB.4.6.1. Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir.	M.1.1.1.8 M.2.3.3.1 M.3.3.5.3	Ben Çocuğum, Haklarımla Varım	M.3.1.1.1	M.1.1.1.1 M.1.3.3.2 M.1.3.3.3 M.4.1.1.1
SB.4.6.2. Aile ve okul yaşamındaki söz ve eylemlerinin sorumluluğun u alır.	M.1.3.3.1 M.1.3.3.2 M.2.3.3.1 M.2.3.2.3 M.2.3.3.3 M.3.3.4.2 M.3.3.5.1 M.4.3.4.2	Sorumluluk Üstleniyorum		M.1.3.3.3 M.3.3.5.3
SB.4.6.3. Okul yaşamında gerekli gördüğü eğitsel sosyal etkinlikleri önerir.	M.1.3.3.1 M.1.3.3.2 M.1.3.3.3 M.2.3.3.1 M.2.4.1.1 M.3.3.5.1 M.3.3.5.3	Eğitsel ve Sosyal Etkinliklere Katılıyorum		
SB.4.6.4. Ülkesinin bağımsızlığı ile bireysel özgürlüğü arasındaki ilişkiyi açıklar.	M.1.1.1.1 M.1.3.2.1 M.1.3.3.2 M.4.1.1.1	Özgürlük ve Bağımsızlık	M.3.3.5.3	M.1.3.3.3

Tablo 7, Sosyal Bilgiler dersindeki “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanı kazanımları ve kazanıma ilişkin ders kitabında bulunan konular ile ilkökuller matematik dersi kazanımları arasında bir karşılaştırma sunmaktadır. Buna göre, "SB.4.6.1" kazanımı, 7 ilkökuller matematik dersi 1-4. sınıf kazanımlarıyla ilişkilendirilebilirken, ders kitabındaki "Ben Çocuğum, Haklarımla Varım" konusu 5 ilkökuller matematik dersi kazanımıyla ilişkili olduğu görülmektedir. "SB.4.6.2" kazanımı ise 10 ilkökuller matematik dersi kazanımıyla

ilişkisi bulunurken, sosyal bilgiler ders kitabındaki "Sorumluluk Üstleniyorum" konusu 2 ilkokul matematik dersi kazanımıyla ilişkilidir. "SB.4.6.3" kazanımı ise 7 ilkokul matematik dersi kazanımıyla ilişkili iken ders kitabındaki "Eğitsel ve Sosyal Etkinliklere Katılıyorum" konusu ilkokul matematik dersi kazanımlarıyla ilişkisi bulunmamaktadır. "SB.4.6.4" kazanımı, 5 ilkokul matematik dersi kazanımı ile ilişkilendirilebilirken, ders kitabındaki "Özgürlük ve Bağımsızlık" konusu 2 ilkokul matematik dersi kazanımı ile ilişkisi bulgulanmıştır.

Sosyal bilgiler dersi Etkin Vatandaşlık öğrenme alanına ait kazanımlar ile ders kitabındaki konuların ilişkili olduğu matematik dersi kazanımları karşılaştırılmal olarak ele alındığında, SB.4.6.1. kazanımıyla ilgili ders kitabındaki konuda 4 matematik kazanımı ortaktır. SB.4.6.2. kazanımıyla ilişkili ilkokul matematik dersi kazanımlarından 2'si ders kitabındaki konuyla örtüşmektedir. SB.4.6.3. kazanımıyla ilgili olarak ise ders kitabında yer alan konu arasında ortak bir kazanım bulunmamaktadır. SB.4.6.4. kazanımıyla ilgili olarak ise, 5 matematik kazanımından sadece 1'i ders kitabındaki konu ile ortaktır.

Tablo 8. “Küresel Bağlantılar” Öğrenme Alanı Kazanımları ile Ders Kitabındaki Konuların İlişkili Olduğu İlkokul Matematik Dersi Kazanımları.

“Küresel Bağlantılar” Öğrenme Alanı				
Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımı	İlişkili Matematik Dersi Kazanımları	Ders Kitabında Konu	İlişkili Matematik Dersi Kazanımları	Hem SBDK Hem DKK ile İlişkili MDK
SB.4.7.1. Dünya üzerindeki çeşitli ülkeleri tanıtır.	M.1.3.3.2	Ülkeleri Tanyalım	M.1.3.1.1 M.4.4.1.4	M.1.1.1.1
	M.1.4.1.1			M.1.2.2.1
	M.3.3.5.3			M.2.2.2.1
	M.4.1.1.1			M.2.4.1.1
				M.3.1.1.1
				M.3.4.1.3
				M.4.4.1.3
				M.1.1.1.1
				M.1.1.1.8
				M.1.2.2.1
SB.4.7.2. Türkiye'nin komşuları ve diğer Türk Cumhuriyetleri ile olan ilişkilerini kavrar.		Komşularımız Türk Cumhuriyetleri	M.1.3.1.1 M.4.1.1.5	M.1.3.3.2
				M.1.3.3.3
				M.1.4.1.1
				M.2.2.2.1
				M.4.1.1.1
				M.4.4.1.3
				M.4.4.1.4
SB.4.7.3. Farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştırır.	M.2.4.1.1	Farklı Kültürler	M.1.1.1.1 M.1.2.2.1	M.1.4.1.1
	M.3.4.1.3			
	M.4.4.1.4			
SB.4.7.4. Farklı kültürlere saygı gösterir.		Dünya Farklılıklarıyla Güzel		

Tablo 8'e göre; SB.4.7.1. kazanımı ile ilkökul Matematik dersi 1-4. sınıf kazanımı arasında 11, "Ülkeleri Tanyalım" konusu ile ilişki 9 ilkökul matematik dersi kazanımı olarak belirlenmiştir. SB.4.7.2. kazanımı ile ilkökul matematik dersi kazanımları arasında 10, "Komşularımız Türk Cumhuriyetleri" konusu ile ilişki kazanım sayısı 12 olarak

saptanmıştır. SB.4.7.3. kazanımı ile ilkokul matematik dersi kazanımları arasında 4, "Farklı Kùltürler" konusu ile ilişkili 3 kazanım ilişkili olarak tespit edilmiştir. Ancak SB.4.7.4. kazanımı ve ona bağlı ders kitabındaki konu ile ilkokul matematik dersi kazanımları arasında bir ilişki bulunmamaktadır.

Sosyal bilgiler dersi Kùresel Bağlantılar öğrenme alanına ait kazanımlar ile ders kitaplarındaki konuların ilişkili olduğu matematik dersi kazanımları karşılaştırmalı olarak ele alındığında, SB.4.7.1. kazanımıyla ilgili olarak, ilişkili kazanımlardan ders kitabındaki konuda 7 matematik kazanımın ortak olduğu gör÷lmektedir. SB.4.7.2. kazanımıyla ilişkili ilkokul matematik dersi kazanımlarının tamamı ders kitabı konusuyla örtüşmektedir. SB.4.7.3. kazanımı için ise ders kitabı konusuyla yalnızca 1 kazanımın ortak olduğu tespit edilmiştir.

TARTIşMA VE SONUÇ

2018 Sosyal bilgiler dersi öğretim programı 4. sınıf kazanımları ile 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı konularının ilkokul matematik dersi kazanımları ile ilişkisinin karşılaştırmalı olarak ele alındığı bu çalışmanın sonucunda; 2018 sosyal bilgiler öğretim programı 4. sınıf kazanımlarından "SB.4.1.4.", "SB.4.1.5." ve "SB.4.7.4." kazanımlarının, 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki "Eğitsel ve Sosyal Etkinliklere Katılıyorum" ve "Dünya Farklılıklarıyla Güzel" konularının ilkokul matematik dersi 1-4. sınıf kazanımlarıyla ilişkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye'de, öğrencilerin kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceriler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) tarafından belirlenmiştir. TYÇ, sekiz anahtar yetkinlik belirlemiş ve bunlardan biri "matematikselsel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler"dir. Matematikselsel yetkinlik, günlük hayatta karşılaşılan problemleri çözmek için matematikselsel düşünme tarzını geliştirme ve uygulama becerisini içerir. Bu süreç aritmetik becerileri üzerine inşa edilir ve matematikselsel düşünme ve sunum modlarının (mantıksal ve uzamsal düşünme, formüller, modeller, kurgular, grafikler ve tablolar) farklı derecelerde kullanımını içerir (MEB, 2018: 4-5). Bu özelliklerin oluşturulması, geliştirilmesi ve uygulanması için sosyal

bilgiler ve matematik dersleri arasındaki disiplinler arası ilişki doğru ve anlamlı bir şekilde kurulmalıdır. Sosyal bilgiler dersindeki kazanımların ilkökul matematik dersi kazanımları ile ilişkili olması, disiplinler arası anlayışı harekete geçirme ve iki dersin birbirleriyle ilişkisini açıklamada önemli bir ipucu olarak görülmektedir. Bilgili (2019: 21), sosyal bilgiler dersinin tüm alt boyutları ve tüm derslerle ilişki kurulması gerektiğine vurgu yapmıştır. İlgili alanyazında matematik dersi ile sosyal bilgiler dersinin birçok konusu arasında ilişki kurulabileceğini ortaya koyan çalışmaların da olduğu görülmektedir (Pala ve Başbüyük, 2019; Bekdemir ve Başbüyük, 2011; Türk ve İşleyen, 2004).

4. sınıf sosyal bilgiler dersi birey ve toplum öğrenme alanında yer alan SB.4.1.1. kazanımı ve kazanıma ait konunun ilişkili olduğu 5, SB.4.1.2. kazanımı ve kazanımla ilgili konunun ilişkili olduğu 15, SB.4.1.3. kazanımı ve kazanımla ilgili konunun ise 1 ilkökul matematik dersi kazanımının ortak olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kültür ve miras öğrenme alanında yer alan SB.4.2.1. kazanımı ve kazanıma ait konunun ilişkili olduğu 6, SB.4.2.2. kazanımı ve kazanımla ilgili konunun ilişkili olduğu 1, SB.4.2.3. kazanımı ve kazanımla ilgili konunun 4, SB.4.2.1. kazanımı ve kazanıma ilişkin ders kitabı konusunun ilişkili olduğu 5 ilkökul matematik dersi kazanımının ortak olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İnsanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanına ait kazanımlar ve konular ile ilkökul matematik dersi kazanımları arasında bir ilişkiyi ele aldığımızda, SB.4.3.1. kazanımının ilişkili olduğu 2 kazanımın da ders kitabı konusu ile de ilişkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme alanında yer alan SB.4.3.3. kazanımının ise ders kitabı kazanımlarıyla ortak bir kazanımın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı kazanımları ile ilkökul matematik dersi kazanımları arasında ilişkiye yönelik bulgular incelendiğinde ders kitabı ile arasında bazı kazanımların ortak olduğu belirlenmiştir. Ortak kazanımlar ele alındığında en çok SB.4.4.2. kazanımı ile ders kitabı konusu arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanı kazanımları ile matematik dersi kazanımları arasında belirli bir ilişki olduğu ancak ders kitaplarıyla ortak kazanımlarda eksiklik olduğu görülmektedir. Özellikle SB.4.5.1. kazanımı ile ders kitabı konusunun ilişkili olduğu ilkökul matematik dersi kazanımlarında bir ortak kazanım bulunması dikkat çekicidir. Bununla birlikte,

SB.4.5.4. kazanımı ile ilgili olarak hem sosyal bilgiler dersi kazanımı hem de ders kitabı konusu arasında ortak kazanım sayısının yüksek olması, bütçe oluşturma sürecinde öğrencilerin matematik dersine ilişkin becerilere daha fazla ihtiyaç duymasından kaynaklanabilir. Sosyal Bilgiler dersi Etkin Vatandaşlık öğrenme alanına ait kazanımlar ile ilişkili matematik dersi kazanımlarının bazı ders kitabında yer alan konular ile örtüştüğü, ancak bazı konularla ortak kazanım bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. SB.4.6.3. kazanımıyla ilgili olarak ise, sosyal bilgiler dersi kazanımı ile ders kitabında yer alan konu arasında ortak bir kazanımın bulunmaması dikkat çekicidir. Sosyal bilgiler dersi küresel bağlantılar öğrenme alanına ilişkin bulgular ele alındığında; öğrenme alanına ait kazanımlardan ilkökul matematik dersi kazanımları arasında ilişkiye ders kitabı arasında bazı kazanımların ortak olduğu sonucuna ulaşılmıştır. SB.4.7.4. kazanımı ve kazanıma ilişkin ders kitabındaki konunun ilkökul matematik dersi kazanımlarıyla ilişkisinin bulunmaması dikkat çekmektedir.

Bu sonuçlar öğretmenlerin farklı öğrenme alanları arasında ilişkiler kurarak öğrencilerin daha bütüncül bir bakış açısı kazanmalarına yardımcı olabilecekleri göstermektedir. Benzer şekilde Aladağ ve Sert (2020) tarafından yapılan çalışmada, sosyal bilgiler 5. sınıf ders kitabının incelenmesi sonucunda, programda yer alan ilişkilendirmelerin genel olarak ders kitabında yer aldığı belirtilmektedir. Ayrıca, Gürbüz ve İnci Kuzu'nun (2018) belirttiği gibi, sosyal bilgiler dersinde matematiksel işlemlerin gerektiği ve ilkökulda matematik dersiyile ilgili konuların öğrenilmiş olması, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde karşılaşabilecekleri zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olacaktır. Sosyal bilgiler dersi ile matematik dersinin ilişkilendirilmesi gerçek hayatla bağlantı kurulmasına, öğrencilerin ilgisini artmasına, kalıcı öğrenmenin sağlanmasına katkı sağlayacaktır (Aladağ ve Şahinkaya, 2013; Sert, 2019). Sert (2019), öğretmenlerin sosyal bilgiler dersini matematik dersi ile ilişkilendirirken farklı materyallerden yararlandığını ve ders kitabındaki konuların bu ilişkilendirmede önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Bu durum, araştırma sonucunda belirlenen matematik dersi kazanımlarıyla ilişkili olan sosyal bilgiler ders kitabındaki konuların matematik dersiyile ilişkisini destekler niteliktedir. Bu da öğretmenlerin, ders kitaplarındaki materyalleri kullanarak farklı dersler arasında ilişki kurmayı kolaylaştırabileceğini ve bu

ilişkilendirmenin öğrencilerin derinlemesine öğrenme sürecine katkı sağlayabileceğini göstermektedir. Alan yazında yer alan çalışmalara bakıldığında derslerin birbiri ile ilişkilendirilerek işlenmesinin akademik başarı ve tutuma katkısı düşünüldüğünde (Bilgili, 2019: 21; Türk ve İşleyen, 2004: 447), ilkokul matematik dersi kazanımlarıyla ilişkisi bulunmayan kazanım ve konuların tematik bir anlayışla işlenmesi gerektiği için dolaylı olarak diğer disiplinlerle ilişki kurulabileceği düşünülmektedir.

Çalışmanın sonucunda, ders kitabı hazırlarken, disiplinler arası anlayışla diğer disiplinlerle ilişkiler göz önüne alınması ve buna göre hazırlık yapılması gerektiği söylenebilir. İki farklı ders arasında ortak kazanımların daha iyi tanımlanması ve öğrencilerin bu kazanımları daha tutarlı bir şekilde öğrenmeleri için ilişkilendirmelere gerek öğretim programlarında gerekse ders kitaplarında detaylı bir şekilde açıklamalara yer verilmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Aladağ, E. & Sert, C. (2020). Sosyal bilgiler 5. sınıf ders kitabının disiplinler arası yaklaşım açısından incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 285-295.
- Aladağ, E. & şahinkaya, N. (2013). Sosyal bilgiler ve sınıf retmeni adaylarının sosyal bilgiler ve matematik derslerinin ilişkilendirilmesine ynelik görüşleri. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 157-176.
- Baş, M. (2021). *Bütünleştirilmiş matematik ve hayat bilgisi üretiminin ilkokul 3. sınıf rencilerinin akademik başarı, tutum ve hoşgörü değeri edinimlerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bekdemir, M. & Başbüyük, A. (2011). Sosyal bilgiler ve sınıf retmenliđi programı rencilerinin matematik başarı ve kaygı düzeylerinin coğrafya başarısını yordaması. *Gazi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 31(2), 459-477.
- Bilgili, A. S. (2019). *Sosyal bilgilerin temelleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bilgin, N. (2006) *Sosyal bilimlerde içerik analizi: teknikler ve örnek alışmalar*. Ankara: Siyasal.
- Büyüköztürk, ř., Kılıç-akmak, E., Akgün, ., Karadeniz, ř., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cansız Aktaş, M. (2014). *Nitel veri toplama araçları*. Metin, M. (Ed.). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. (s. 337-371) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2009). *Research designs: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Callifornia: Sage.
- Forster, N. (1995). *The analysis of company documentation*. In Cassell, C. & Symon, G. (Eds). *Qualitative methods in organizational research: A practical guide*. London: Sage Publications.
- Gürbüz, N. & İnci Kuzu, . (2018). Sosyal bilgiler retmen adaylarının sosyal bilgiler dersi üretim programında yaşadıkları matematik kaynaklı sorunlar. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 4(3), 141-154.
- Hoy, W. K. & Adams, C. M. (2015). *Quantitative research in education: A primer*. Sage Publications.
- Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1250 N. Pitt Street, Alexandria, VA 22314.
- Kaymakcı, S. (2012). Sosyal bilgiler üretim programında ilişkilendirmeler. *Abant İzzet*

- Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 273-304.
- Levstik, L. S. & Tyson, C. A. (2008). *Handbook of research in social studies education*. First Edition. New York: Routledge.
- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: The kappa statistic. *Biochemia Medica*, 22(3), 276-282.
- MEB, (2009). *İlköğretim matematik dersi öğretim programı*. Ankara: Komisyon.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018a). *Matematik dersi öğretim programı (1-8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018b). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4-8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- NCSS (1994). *Curriculum standards for social studies: Expectations of excellence*. Washington DC: National Council for the Social Studies.
- Niss, M. (2014). Mathematical competencies and PISA. In *Assessing mathematical literacy: The PISA experience* (pp. 35-55). Cham: Springer International Publishing.
- Önlen, M. (2022). *Sosyal bilgiler dersinde matematiksel modelleme etkinlikleriyle finansal okuryazarlık becerisinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Pala, Ş. M. & Başbüyük, A. (2019). Matematik becerisinin sosyal bilgiler derslerindeki harita grafik ve tablo okuma becerilerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 41-56.
- Sert, C. (2019). *Sosyal bilgiler öğretiminde dersler arası ilişkilendirme üzerine durum çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Şimşek, A. (2008). Tarih derslerinde bütünsel öğrenme: Gestaltçı yaklaşımdan holistik yaklaşıma bir bakış denemesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-16.
- Türk, İ. C., & İşleyen, T. (2004). Tarih dersi öğretiminde matematik dersinin yeri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (9), 445-455.
- Van De Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2019). *İlkokul ve ortaokul matematiği: gelişimsel yaklaşımla öğretim*. Ankara: Nobel Akademi.
- Yalçın, M. (2013). Biyoloji dersinde disiplinler arası çalışmaların öğrenme üzerine etkilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 117-122.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

SUMMARY

Aim

When the studies on associating the social studies course both within itself and with other disciplines are examined; Many studies show that students' mathematical skills are used in teaching primary school social studies course acquisition and in the subjects in the social studies textbook. In line with the results of the studies, it can be said that there is a linear relationship between primary school mathematics and social studies courses. In this study, it is aimed to examine whether primary school 4th grade social studies course acquisition and 4th grade social studies course book are related to primary school mathematics course acquisition or not.

Method

In this study, the document analysis paradigm, one of the qualitative research paradigms, was used because it was aimed to include the analysis of written materials based on information about the cases, to save time and cost for the researcher, and to reveal comparative relational meaning in the study. In this study, to comparatively determine whether primary school 4th grade social studies course acquisition and 4th grade social studies course book are related to primary school mathematics course acquisition or not, the research process was carried out with document analysis and content analysis. Within the scope of the research, the data source of the research was 2018 primary school Social Studies 4th Grade Curriculum, 2018 primary school Mathematics 4th Grade Curriculum. It constitutes a social studies course book approved by the Board of Education and Discipline to be taught in the 4th grade of primary schools affiliated with the Classroom Curriculum and the Ministry of National Education. In this research, while creating the sample, the 2018 Social Studies Course Curriculum and 2018 Mathematics Course Curriculum booklets were directly taken in accordance with the purpose of the research, and the Education Information Network (EBA), which is a social educational electronic content network established by the Ministry of National Education, was used as a criterion in determining the social studies textbook.) publication status was discussed and the 4th grade primary school Social Studies Textbook prepared by Tuna Matbaacılık, which is located in EBA, was included in the research.

Result and Discussion

As a result of this study, which comparatively examines the relationship between the 4th grade acquisition of the 2018 Social Studies course curriculum and the 4th grade social studies course book topics and primary school the 4th grade mathematics course acquisition; "SB.4.1.4.", "SB.4.1.5." are among the 4th grade acquisition of the 2018 social studies curriculum. and "SB.4.7.4." The acquisition are based on the subjects "I Participate in Educational and Social Activities" and "The World is Beautiful with Differences" in the 4th grade social studies course

book in primary school mathematics course 1-4. It was concluded that there was no relationship with acquisition. SB.4.1.1 in the field of individual and social learning in the 4th grade social studies course. 5, SB.4.1.2, to which the acquisition and the subject of the acquisition are related. 15, SB.4.1.3, which is related to the acquisition and the subject related to the acquisition. It has been concluded that the acquisition and the subject related to the acquisition are common to the acquisition of a primary school mathematics course. SB.4.2.1 in the field of culture and heritage learning. 6, SB.4.2.2, to which the acquisition and the subject of the acquisition are related. 1, SB.4.2.3, which is related to the acquisition and the subject related to the acquisition. acquisition and the subject related to acquisition 4, SB.4.2.1. It was concluded that the acquisition of 5 primary school mathematics courses, which are related to the acquisition and the course book subject related to the acquisition, are common. When we consider a relationship between the acquisition and subjects of the people, places and environments learning field and the primary school mathematics course acquisition, SB.4.3.1. It has been concluded that the two acquisition that are related to the learning acquisition are also related to the course book subject. SB.4.3.3 in the learning area. It was concluded that the acquisition does not have anything in common with the course book acquisition. When the findings regarding the relationship between the Science, Technology and Society learning area acquisition and primary school mathematics course acquisition were examined, it was determined that some acquisition were common with the textbook. When considering common gains, SB.4.4.2 is the most common. It was concluded that there was a difference between the learning acquisition and the textbook subject. It is seen that there is a certain relationship between the Production, Distribution and Consumption learning area acquisition and mathematics course acquisition, but there is a lack of common acquisition with the textbooks. Especially SB.4.5.1. It is noteworthy that there is a common acquisition in primary school mathematics course acquisition, in which the acquisition and textbook subject are related. However, SB.4.5.4. The high number of common acquisition between both social studies course acquisition and textbook subjects may be due to the fact that students need more skills related to mathematics course during the budget creation process. It was concluded that the acquisition of the mathematics course related to the acquisition of the Active Citizenship learning area of the Social Studies course overlap with the subjects in some course book, but there are no common acquisition with some subjects. SB.4.6.3. Regarding the acquisition, it is noteworthy that there is no common acquisition between the social studies course acquisition and the subject in the textbook. When the findings regarding the global connections learning area of social studies course are considered; It has been concluded that there is a relationship between the acquisition of the learning field and the primary school mathematics course acquisition and that some of the

acquisition are common between the course book. SB.4.7.4. It is noteworthy that the subject in the course book regarding the outcome and acquisition has no relation with the primary school mathematics course acquisition. As a result of the study, it can be said that when preparing a course book, interdisciplinary understanding and relations with other disciplines should be taken into consideration and preparations should be made accordingly. It may be suggested that the common acquisition between two different courses be better defined and that detailed explanations of the associations be included in both curriculum and course book so that students can learn these acquisition more consistently.

ORCID

İlker KARAMAN  ORCID 0000-0002-5510-2130

Prof. Dr. Bayram TAY  ORCID 0000-0003-2466-1527

Dr. Öğr. Üyesi Murat BAŞ  ORCID 0000-0003-3616-769X

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu alışma birinci yazar tarafından Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi alanında hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar atışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, doküman incelemesine dayalı bir çalışma olduğu için etik kurul izni gerektirmemektedir.

**Family, Women and Religion in the Teaching of
Ideological Sociology: A Content Analysis of
Necmettin Sadak's Book "Toplumbilim"* ****

**İdeolojik Sosyoloji Öğretiminde Aile, Kadın ve Din:
Necmettin Sadak'ın Toplumbilim Kitabı Üzerine Bir
İçerik Analizi**

Kadir SAİN¹, Beyhan ZABUN²

¹Milli Eğitim Bakanlığı. e-posta: sainkadir33@gmail.com

²Gazi Üniversitesi, Felsefe Grubu Eğitimi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim
Dalı. e-posta: bzabun@gazi.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Derleme Makale/ Review Article

Makalenin Geliş Tarihi: 13.10.2023

Yayına Kabul Tarihi: 20.11.2023

ABSTRACT

Education, as a social phenomenon, interacts with political, social, cultural and economic factors that shape society. Education plays an important role in integrating new generations into society by contributing to the cultural and political norms of the society. At this point, the political socialization function of education comes to the fore. Political socialization refers to the process of directing individuals to participation in political processes and adoption of the political culture of a society. This process involves the individual learning and internalizing the political values, beliefs, norms and behaviours of the society through his/her family, school, media and other social environments, starting from childhood. In the current study, within the context of the political socialization function of education, the book "Toplumbilim" written by Necmettin Sadak and used as one of the high school sociology textbooks of the Republican Era, was analyzed by focusing on the issues of family, women and religion. As a result of the analysis, it was determined that the book was used as a tool of ideological indoctrination.

***Reference:** Sain, K. and Zabun, B. (2023). Family, women and religion in the teaching of ideological sociology: A content analysis of Necmettin Sadak's Book "Toplumbilim". *Gazi University Journal of Gazi Education Faculty*, 43(3), 1837-1864.

******This study was produced from the master's thesis titled "Ideological Content in Republican Era High School Sociology Textbooks (Mehmet İzzet-Necmettik Sadak)" prepared by the first author under the supervision of the second author.

Keywords: *Sociology Teaching, Political Socialization, Necmettin Sadak, The Book "Toplumbilim"*

ÖZ

Toplumsal bir olgu olarak eğitim toplumu şekillendiren siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik faktörlerle etkileşim içindedir. Eğitim bir toplumun kültürel ve siyasi normlarına katkıda bulunarak yeni nesillerin topluma entegre olmasında önemli bir rol oynar. Bu noktada, eğitimin siyasi toplumsallaştırma işlevi ön plana çıkmaktadır. Siyasal toplumsallaştırma, bireylerin siyasi süreçlere katılmaya yönlendirilmesi ve bir toplumun siyasi kültürünü benimseme sürecidir. Bu süreç, bireyin çocukluktan itibaren ailesi, okulu, medya ve diğer sosyal çevreler aracılığıyla toplumun politik değerlerini, inançlarını, normlarını ve davranışlarını öğrenerek içselleştirmesini kapsar. Bu çalışmada, eğitimin siyasi toplumsallaştırma işlevi bağlamında, Cumhuriyet Dönemi'nin lise sosyoloji ders kitapları arasında yer alan ve Necmettin Sadak tarafından yazılan Toplumbilim kitabı aile, kadın ve din konuları merkeze alınarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, kitabın adeta bir ideolojik endokrinasyon aracı olarak kullanıldığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: *Sosyoloji Öğretimi, Siyasal Toplumsallaştırma, Necmettin Sadak, Toplumbilim Kitabı*

INTRODUCTION

The radical changes that have occurred in the social structure throughout the historical process have also brought about radical changes in the duties assigned to educational institutions. Throughout human history, various forms of societies have emerged, named as hunter-gatherer, agricultural, industrial and information societies. These different forms of societies, spanning from the past to the present and bringing about radical changes and transformations in the social realm, have also been fundamental determinants of the content and structure of education. In hunter-gatherer societies, education took the form of teaching various hunting techniques necessary for survival. As settled agricultural societies began to emerge, education shifted towards the transmission of knowledge related to cultivating the land and raising livestock. When it came to industrial societies, where hundreds of thousands of people began to live together and where there was a tremendous amount of knowledge with the information revolution, education was used to create a common language, consciousness and understanding in order to ensure social control and to transfer the incredible knowledge

to future generations (McLaren, 1981; Şimşek, Küçük and Topkaya, 2012; Wiborg, 2000).

In the nation-states that began to emerge after the French Revolution (1789), this change took place in the form of using education as a device for spreading ideology. With the influence of the nationalism movement that began to gain importance after the Revolution, multinational and religion-centred empires began to collapse and single-nation states began to emerge. With the emergence of nation-states, some new problems were also encountered. These problems were basically about how to achieve ethnicity-based national unity, what work should be done to ensure national unity and integrity and how to control large masses (Çetin, 2001). Nation-states resorted to education to find solutions to these problems. Nation states have used education as a tool to achieve and protect their national unity and integrity. Education is undoubtedly one of the best ways for a political system that is still in its formation phase to be adopted, accepted and supported by all members of society. First, a common language, culture and understanding are tried to be created through education, and then the old structures and values are eliminated and new structures and values are put in their place (Anık, 2005).

The ruling power or the newly established regimes invested in education as much as possible for the continuity of their sovereignty (Türkkahraman, 2000). Education is undoubtedly one of the best ways for a political system that is still in its formation phase to be adopted, accepted and supported by members of society. With the modernization process, the institutional structure of education began to strengthen. Education began to become widespread under state control and in a centralized manner. Education was used as a tool for the new ideology to be accepted by society and established on social grounds. Educational institutions have been transformed into devices used to disseminate the dominant ideology. Thus, with the modernization process, states have begun to accomplish their ideological goals through education in order to restructure society in the desired way (Çetin, 2007). Thus, the dominant power has not only imposed the ideology it supports in order to consolidate its sovereignty but

also created and prepared the social basis necessary to ensure the continuity of the ideology.

In short, nation-states have used education as a tool to ensure their national unity and integrity, to spread and legitimize their official ideologies in all areas of society, to train the desired human model and to perpetuate their sovereignty (İnal, 1994, 2004). This situation has significantly affected textbooks, which are one of the most important materials of educational institutions, and caused these books to be filled with ideological discourses. As a result, the political socialization function of education has come to the fore. Political socialization, in its most general sense, means raising individuals who are compatible with the existing political order. One of the most basic ways to raise individuals who are compatible with the political order is to systematically transfer the desired knowledge, skills and attitudes to the individual through formal education. In this regard, important tasks have been assigned to textbooks, which are the most basic materials of education.

In the literature, it is possible to come across content analysis studies on high school sociology textbooks (Anık, 2008; Manav and Zabun, 2017; Sain and Zabun, 2018; Sain, Zabun and Berber, 2019; Tok, 2019; Zabun and Berber, 2019; Zabun, 2002, 2012, 2013, 2018). In addition, in secondary education, in addition to studies on the sociology textbook, it is also possible to come across studies on textbooks and curricula on logic (Duman and Başerler, 2017; Duman and Küçükşabanoğlu, 2017; Duman and Üstündağ, 2018; Duman, 2018), philosophy (Biçer, 2017; Demircioğlu and Duman, 2013) and history and civics (Parlak, 2005). In the current study, unlike the existing literature, the textbook “Toplumbilim” written by Necmettin Sadak and used as one of the first high school sociology books of the Republican Era, was analyzed in the context of the political socialization function of education, focusing on the issues of family, women and religion. The study is important in that it focuses on concepts that are generally considered taboo topics in the literature.

METHOD

In the current study, document analysis, one of the qualitative research methods, was used as a method. Document analysis requires the systematic examination, interpretation and analysis of relevant written (print or electronic) materials (Yıldırım and Şimşek, 2016). In this connection, the book “Toplumbilim” written by Necmettin Sadak and used as a high school sociology textbook in the Republican Era was examined in detail. Content analysis was used to analyze the information obtained as a result of the examinations. Content analysis is a systematic technique used to determine the presence of certain words or concepts within a text or a set of texts. This technique helps to identify and analyze the presence of words and concepts, their meanings and relationships, and to make inferences about the messages in texts (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karademiz and Demirel, 2020). In this study, the book “Toplumbilim” was analyzed by focusing on the issues of family, women and religion in the context of the political socialization function of education.

Necmettin Sadak

Necmettin Sadak fulfilled many important duties throughout his life. While serving in many different positions such as teaching, authorship, journalism, parliamentary membership and foreign minister, he was also interested in sociology. He made significant contributions to the establishment and development of sociology as a science in Türkiye. The sociology education he received at the University of Lyon, France, was effective in shaping his perspective on sociology and his ideas. In the first years of the Republic, like other Turkish sociologists in general, Necmettin Sadak was under the influence of the French school of sociology.

Necmettin Sadak returned to Türkiye from France in 1913 after studying sociology at the University of Lyon (Özyürek, 2015). After returning to Türkiye, he first worked at the Copyright and Translation Department within the Ministry of National Education

(Maarif Nezareti), and then was appointed as a professor to the vacant chair after Ziya Gökalp left the Sociology chair at the Faculty of Letters at Darülfünun (Anık, 2008).

Necmettin Sadak, who started his career as a lecturer at the Department of Sociology at Darülfünun Faculty of Letters, started to focus more on press and publishing in the following years. He founded Akşam Newspaper, known for its supportive attitude towards the national struggle during the War of Independence, in 1918 with his friends Kazım Şinasi Dersan, Ali Naci Karacan and Falih Rıfki Atay. Akşam Newspaper, which continued its publications during the War of Independence, did not compromise on its support for the national struggle, and Necmettin Sadak clearly stated that he supported the Ankara Government in his articles (İnuğur, 1993).

Necmettin Sadak, who entered the parliament as a Sivas deputy in 1927, during the single-party period when the Republican People's Party was in power, continued his work in the political field (Özyürek, 2015). During his duty as a member of parliament until 1950, he participated in many important international meetings as the Turkish delegate, such as the Geneva Disarmament Conference (1932) and the Montreux Straits Convention (1936) (Yakut and Sağun, 2010).

Necmettin Sadak also served as the Minister of Foreign Affairs. After serving as a minister from 1947 to 1950, he had to stop his political activities due to health problems (Özyürek, 2015). For the rest of his life, he continued writing at Akşam Newspaper, which he founded with his friends, and died in New York in 1953 (Uyar, 2001).

Book “Toplumbilim”

After the Proclamation of the Republic (1923), various activities were performed to ensure that reforms were accepted and adopted by the society. In this period when single-party rule dominated Turkish political history, the congress meeting held by the Republican People's Party in 1935 is important in this context. At the congress, various decisions were made to start changes in the social sphere, especially in education and cultural life. One of the main issues regarding education that was emphasized at the

congress was curriculum. It was believed that in order for the reforms brought by the Republic to become established throughout the society, there was a need for a change in the curricula. Following the changes in the curricula, modifications were made to the content of the existing textbooks. In this regard, the book “İçtimaiyat” (Sociology) written by Mehmet İzzet and taught as a sociology textbook in high school levels until 1935, was abolished, and instead, the book “Toplumbilim” written by Necmettin Sadak, adhering to the 1935 curriculum, was put into effect (Zabun, 2012; Zabun and Berber, 2019). The book “Toplumbilim” was prepared in accordance with the 1935 curriculum. The 1935 curriculum placed significant emphasis on topics with primarily historical content, focusing on the formation of the Turkish nation-state, pre-Ottoman Turkish state organizations, nationalism and Turkish nationalism (Zabun, 2012).

The book “Toplumbilim” (Sociology) examined in this study was published in Istanbul by the National Education Printing House in 1948. The book consists of an introductory section and ten chapters.

The topics, in the beginning, are given under the title "Toplumbilimin İlk Habercileri" (The First Messengers of Sociology). After mentioning that the word “sociology” was first used by Auguste Comte, emphasis is placed on Plato and Aristotle, who pondered social issues in Ancient Greece and put forward various ideas on these issues. Then, a comparison is made between the Middle Ages and the Renaissance periods and it is emphasized that no work was done to develop Greek studies in the Middle Ages, but successful activities were carried out in many fields during the Renaissance. In addition, thinkers such as Machiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu and Condorcet, who became popular as a result of the developments brought about by the Renaissance, are also mentioned. Afterwards, Saint Simon, who worked to save France from the chaos, and Auguste Comte, who was influenced by him, are discussed. The Law of Three Stages put forward by Auguste Comte is briefly explained. After mentioning the thinkers who thought about social problems and put forward various ideas in France, thinkers who worked in Germany such as Kant, Fichte, Schelling and Hegel are also mentioned.

Finally, Ziya Gökalp, who is considered the first writer of sociology in Türkiye, and then Durkheim, are discussed.

In the first chapter, the subject of "Definition and Method of Sociology" is addressed. Under this heading, various topics are discussed, including the nature of society and the elements that constitute a society, the differences between human and animal societies, the determining influence of society on the individual, the role of education in this context, the concept of social maturity, the distinctive features of social maturity and the characteristics of the methodology used in sociology, as well as the differences between this method and the methods used in the natural sciences such as physics and chemistry.

In the second chapter, the subject of "Nation" is addressed. The chapter is divided into two parts: "Evolution of the Nation" and "Establishment of the Nations of the last century". In the "evolution of the nation" part, the evolution of human societies from past to present is discussed. It started from clans, which are considered the starting point of this evolution process. After mentioning the family and religious structures of the clans, the clan structure of the Turks is explained. Then, the tribes formed by the clans coming together are addressed. Communities formed after the tribes were villages. The changes that occurred in the family and religious structures of the villages that began to appear with the transition to settled life after hunting and gathering are explained. After villages, cities and sites which are considered the next stage of social evolution, are discussed. In this part, Turkish cities are also mentioned and Turkish cities are discussed in four different groups: small, medium, large and largest. The characteristics of these four different types of cities are briefly explained. In the next stage, khanate, ilkhate and feudalism are discussed. In the section on the establishment of nations in the last century, first of all, what a nation is, how nations emerged, and the perspectives of theories that do not recognize the nation are discussed. Then, the elements that make up a nation are mentioned and these elements are listed as language, religion, race, land and institutional unity. However, it is stated that these elements alone do not have enough power to create a nation. It is emphasized that for the formation of a nation, there must be unity of language, culture, emotion, thought, ideals and unity and

solidarity among citizens. At the end of this section, the emergence of the idea of nationalism in Türkiye and the place and importance of nationalism in Turkish reforms are mentioned.

In the third chapter, the subject of “State” is discussed. The chapter is divided into two parts: “the establishment of the state and the source of state authority” and “the work performed by the state”. In the section concerning the establishment of the state and the source of state authority, various topics have been explored, such as the structure and source of governance in early human communities, the transition from democratic societies in the totemic era to aristocracy when rule shifted to an individual or a group, the significance of the feast tradition among the ancient Turks, forms of government dominated by aristocracy, the Ilkhanates with their diverse ethnic and cultural composition, the sociological perspective on sovereignty, the emergence of democracy, a comparison between old and new democracy concepts and the role and importance of populism in the Turkish revolutions. In the work performed by the state section, the changing duties of the state throughout the historical process are discussed. The topics discussed here include the concept of the state and the functions of the state in ancient times, changes in the duties of the state, the evolution of the economic responsibilities of states in the past century, the definition of statism and the significance of the statism policy implemented in the early years of the Turkish Republic. And finally, the duties of states in areas such as social, health, education, culture and art, along with social and political evolution, are mentioned.

In the fourth chapter, the subject of “Government” is addressed. It starts by explaining what government is, the classical classification of government forms (monarchy, oligarchy, democracy) and the representation system. Then, the developments that influenced the emergence of republics and the distinctive characteristics of the Turkish Republic are discussed. In the subsequent stage, the relationship between the international associations formed by nations coming together for various reasons and nation-states and the concept of humanity is discussed.

In the fifth chapter, the subject of “Religion” is addressed. Firstly, the concept of religion as a phenomenon, how religion is approached in sociology and the emergence of the initial beliefs are discussed. Then, the rites that emerged from the first religions and the evolution of religions are mentioned. In this regard, particular emphasis is placed on the influence of social factors on the evolution of religions, the classification of religions and the endpoint that religion has reached as a result of religious evolution. And finally, what secularism is, the importance of secularism and the process of secularism taking root in Türkiye are discussed.

In the sixth chapter, the subjects of “Family and Women” are addressed, and these subjects are examined in two parts: "the evolution of family types" and "being a woman in society." In the section about the evolution of family types, the definition of the family, the necessary elements for being a family and the various types of families observed from the past to the present are discussed. Subsequently, various family forms are explored, starting with totemic families, which are considered the oldest family type, and then moving on to matrilineal families, patrilineal families, patrilineal extended families (clans) and the husband-wife family observed in modern societies. The various characteristics of these mentioned family types, the societies in which they have been seen and the factors that influenced their evolution throughout history are explained and examples are given from the types of families seen among the Turks. Subsequently, the issue of crisis in traditional and modern family types is compared from various aspects, and finally, the topic of marriage and divorce is discussed. In the section concerning women in society, the factors that highlight the differences between women and men within society, the position of women in early human communities and the process in which the division of labour between women and men became prominent are discussed. Following this, the position of women in ancient Turks, the Ottoman period, and modern Türkiye is discussed comparatively, with various examples.

In the seventh chapter, the subject of “Morality” is addressed. After discussing what morality is, theoretical and practical approaches to morality and the possibility of a universal moral law, the chapter elaborates on how the concept of morality is

approached from a sociological perspective. Following this, the phenomenon of suicide is examined from various moral perspectives, and new foundations for morality are explained based on the concept of suicide. Then, the topics covered are value judgments and the factors that determine human personality. After determining value judgments and the degree of influence of the individual and society in the emergence of value judgments, emotions that have an impact on human personality such as honour, chastity and duty are explained.

In the eighth chapter, the subject of “Law” is examined from various aspects. An introduction is made starting with the definition of law. Law is discussed from a philosophical perspective and then the concept of law is discussed from the perspective of sociology. Old and new understandings of law are compared, especially using the observation and comparative sociology method. At this point, two types of sanctions of law are also mentioned. These are punitive and regulatory law. Then, after touching on the concepts of crime and punishment and the evolution of these concepts in the historical process, the state of law in Türkiye is discussed. The most emphasized issue in this section is the comparison of the old and new states of law in Türkiye. Especially in the comparison of the law used in the Ottoman Empire and Türkiye, a language critical of the Ottoman Empire and praising of the Republic of Türkiye is used.

In the ninth chapter, the subjects of “Science, Art and Philosophy” are discussed. The chapter examines the evolution of technology and technology’s impact on societal changes throughout the historical process from various aspects. Subsequently, the emergence of science and its evolution within the historical process are explained. However, at this point, the focus is on the societal changes that have led to the development of science from primitive communities to modern societies. Furthermore, the topic of classification or categorization, which plays a significant role in the emergence of science, is discussed with reference to Aristotle. Afterward, the changes that took place in the history of thought, starting from the periods when philosophy began to emerge until the modern period, are tried to be revealed by touching on the

ideas of the prominent philosophers. At the end of the chapter, the development process of fine arts from the first human societies to modern societies is explained.

In the tenth chapter, the subject of “Economy” is discussed from many different aspects. It started with an explanation of what economics is, Classical Economic Theory and how economics is handled in sociology. Then, production and the elements that make up production are mentioned. Then, the change in production methods from the first societies to the 18th century, when steam began to be used and factories began to become widespread, is explained. In this section, where the evolution of production methods is explained, the characteristics of collective, commandite, joint stock, limited and cooperative companies are briefly explained. After discussing many terms such as value, price, supply, demand, money, stock market, market, national market, international trade, credit, and bank, the subject of property is discussed. What property is, the emergence of property and the evolution of property are discussed from various perspectives and liberalism and the process of its emergence are explained in detail. The causes and consequences of the 1929 World Economic Crisis are explained, and then the emergence of guided economies is mentioned. And finally, the subject of historical materialism is examined and the ideas put forward by Karl Marx and the subjects of socialism and communism are discussed and criticized from various aspects.

Family

Regarding family, the focus is primarily on what the Turkish family structure is like. Sadak does not accept approaches claiming that the Turkish family structure is patriarchal. According to him, the family type seen in the ancient Turks is close to the family type called the Germanic family by European sociologists. In this family type, paternal authority prevails, but the father does not have unlimited rights. In this family form, also referred to as the lineage family, the authority of the father is seen to decrease. Sadak gives some historical information about the old Turkish family to show that this structure seen in the old Turkish family is different from the patriarchal family and therefore, the Turkish family structure is not patriarchal. “The old Turkish family, rooted in Turkish traditions, was characterized by unity and democracy. In these

families, women held a respected and prominent position. The practice of having multiple wives was highly rare, and women had authority in their own realms. Women often played a significant role in understanding the mysteries of nature, casting spells and charms, and formulating remedies from beneficial herbs.” (Sadak, 1948, p. 113).

Based on these situations seen in the old Turkish family, Sadak argues that the Turkish family structure cannot be patriarchal. Some European thinkers, taking into account aspects such as the sanctity attributed to the household hearth fire in ancient Turkish culture and the belief that it should never go out, have assumed that the Turkish family structure is patriarchal. According to Sadak, “In the Turkish hearth, unlike as in Rome, there are not just the spirits of the family ancestors but also the deities of both the mother and the father.” (Sadak, 1948, p. 114). Therefore, he argues that the ideas of some European thinkers who put forward various ideas about the Turkish family structure are not correct. Furthermore, in order to substantiate this idea, Sadak pointed out that Emile Durkheim, a highly regarded authority in the field of sociology, did not consider the Turkish family structure to be patriarchal (Sadak, 1948, p. 114).

On the other hand, Sadak also attempts to trace the origins of the tradition of having multiple wives among the Turks. According to Sadak, “This custom passed to the Turks from the Arabs after Islam.” (Sadak, 1948, p. 123). The practice of marrying four women and acquiring concubines, which began to be observed among the Turks over time, is the result of the influence of the "Islamic family" structure (Sadak, 1948, p. 123). Based on these statements, Sadak attempts to illustrate the reasons for the transformation in the structure of the ancient Turkish communities that he claimed to be “democratic”. Subsequently, he tries to make the situation more concrete by comparing the status of women in ancient Turks with that of Muslim societies influenced by Arab and Persian culture: “While the Muslim woman lived a very miserable life wherever Arab and Persian customs took hold, in places where the ancient Turkish customs prevailed, she was treated with equal respect and considered a free human being alongside men.” (Sadak, 1948, p. 116).

Sadak states that there was no specific family law in Türkiye until the Revolution and argues that the Turkish family structure was under the influence of Islamic, Arab and Persian cultures and customs until this period (Sadak, 1948, p. 115). However, the Republican regime established after the Revolution in Türkiye brought about major changes in the family structure. Especially with the Civil Code adopted in 1926, modern and democratic regulations were introduced on issues such as marriage, divorce and inheritance. Therefore, the emergence of the modern family structure began with the enactment of the Civil Code. Sadak aims to demonstrate the innovations in family structure based on the articles of the Civil Code. For example, "It is stated in Article 11 of the Civil Code that marriage is considered to make a person of legal age. This shows that the child is not under the authority of the father as it used to be in the traditional family until the end of his/her life." (Sadak, 1948, p. 118). Apart from this, the new modern Turkish family, which is tried to be created with the Civil Code, differs from the old family structure in many other aspects. These can be listed as: "Granting equal rights to women and men within the family, separation of property between spouses, equal distribution of inheritance among children and both father and mother being heirs based on equality..." (Sadak, 1948, p. 118).

Sadak sees the regulations made in the Turkish family structure with the Civil Code as appropriate for the structure of the Turkish nation. According to him, for many years, there have been discrepancies between religious-sharia provisions and national conscience shaped by the prevailing customs and traditions in society in the Turkish family structure. However, with the national Revolution, the Turkish family left the Sharia provisions behind. That is why, with the Civil Code in Türkiye, the transition from the old family structure to the new family structure or type occurred smoothly (Sadak, 1948, p. 118).

In short, Sadak argues that Islamic, Arab and Persian cultures have negative effects on the Turkish family structure. Stating that the break from these negative effects occurred with the Civil Code, Sadak also attributes the emergence of the modern and contemporary Turkish family structure to this Code. Praising the adoption of the Civil

Code, which paved the way for the emergence of the modern Turkish family structure, Sadak aims to highlight the type of family that the dominant ideology of his time desired.

Woman

Sadak made an intense criticism of the Ottoman Empire while addressing the issue of women. He seriously criticizes the segregation of women from all social spheres during the Ottoman Period. Before explaining the situation of Turkish women in the Ottoman Period, the position of women in the social sphere in the ancient Turks is discussed. According to Sadak, in ancient Turks, men and women acted together in all social areas (Sadak, 1948, p. 129). He then makes explanations showing the situation of men and women in political and economic domains. The political influence of women in ancient Turkish society is depicted with the following statements: “The authority of the state was with the Khan and the Khatun in the Turks. Every decree would begin with ‘The Khan and the Khatun command. The Khan couldn’t receive envoys alone; he would do so with the Khatun. Women were always with their husbands in wars, political gatherings and hunting.’” (Sadak, 1948, p. 129).

Sadak, who tries to show the position of women in economic affairs in ancient Turks, benefits from the works of Grenard, who conducted research on the Turks living in East Turkestan. According to him: “When a farmer wants to sell his wheat or corn, he goes to the market with his wife. The woman manages the shopping, and if she wishes, she can sell the goods at the price she desires. For this reason, women go to the market alone and conduct business.” (Sadak, 1948, p. 129). Thus, it is shown that Turkish women, who had rights equal to men in political and economic life, had an important and respected position in society.

Sadak states that among the ancient civilizations, none of the nations granted women a place in the social sphere to the extent that the Turks did. Sadak, based on Grenard's observations of the Eastern Turkistan Turks, describes the value that ancient Turks in Asia placed on women in the social sphere. He also attempts to depict the situation of

Turkish women in Anatolia using Ibn Battuta's observations during his travels in Anatolia. Sadak mentions that Ibn Battuta expressed his observations about Turkish women in Anatolia as follows: "Here, I saw a peculiar state of affairs. Among the Turks, women are held in high esteem. The status of women is higher than that of men." (Sadak, 1948, p. 130). As Ibn Battuta's statements expressing the peculiar situation of Turkish women being in a higher status than men indicate, there was no other nation or community in Anatolia during that period that valued women to this extent or had a similar practice.

Sadak, recognizing the elevated status of women in ancient Turkish society and emphasizing that this was not observed in other nations, expresses his praise for the ancient Turkish communities. However, when it comes to the status of Turkish women in social life in the Ottoman Period, his expressions change. All the complimentary statements made about the position of women in the ancient Turks were replaced by heavy criticism in the Ottoman Period. According to Sadak, during the Ottoman era, customs inherited from the patriarchal Roman family structure and especially adopted by the Turks from the Arabs and Iranians had placed women in a very unfavourable position. Women had no civil or political rights, and efforts were made to confine them to their homes, preventing them from working or interacting with anyone. This situation naturally left Turkish women far behind in every field. In short: "Turkish women were no different from any other object." (Sadak, 1948, p. 131). The woman, who was trying to live her life like an object without having almost any rights, was even questioned about the length of her dress: "With the edicts issued from time to time, the length of women's dresses and abayas were specified, and women were prohibited from going out and visiting places on holidays." (Sadak, 1948, p. 132).

Continuing to reveal the plight of women in the Ottoman Period, Sadak also expresses the role of women in daily life as follows: "Women couldn't enter any profession, and they couldn't even ride in carriages with their husbands. In places like ferries, trams and trains, women sat in separate areas divided by curtains. In promenades, parks, theatres, there were separate areas for women, enclosed with large cages and wooden curtains.

With such restrictions in place, women were completely banned from entering restaurants, coffeehouses and similar places. Even at home, women sat with female guests in the harem, while men gathered in the selamlık.” (Sadak, 1948, p. 134).

According to Sadak, the life of women under bad conditions in the Ottoman Period continued with very little change until the National Revolution (Sadak, 1948, p. 134). However, when it came to the Republican Era, the poor situation of women in society began to disappear. The innovations brought by the Republic granted women many social, cultural, civil, etc. rights, and thus, women were removed from the position of an object in the social sphere and became citizens. Sadak points out the remarkable success of Turkish women during the Turkish War of Independence as one of the significant reasons for the Turkish women's liberation from their bad position held during the Ottoman era (Sadak, 1948, p. 136) because Turkish women showed great success by taking on various tasks on many fronts of the War of Independence.

The Civil Code, the innovations brought by the Republic and the success of Turkish women in the War of Independence changed the former position of Turkish women in society and brought them to an equal position with men in almost every field. Turkish women, who started to find a living space in society as a result of the reforms, started to take part and work in many cultural and artistic fields. Girls now started to attend schools that provide education at high school and university levels, and as a result, Turkish women gained the right to perform all professions that they had not had until then. For example, women now started to become teachers, doctors, lawyers, judges, etc. Of course, the rights given to women were not limited to the cultural, social and economic areas. Women, who began to have an important position in society with the reforms brought by the Civil Code, were later given political rights. Having gained their political rights, women now had the right to vote and be elected. Sadak argues that as a result of the reforms brought by the Republic, Türkiye has become one of the most advanced countries in terms of family and women (Sadak, 1948, p. 136).

Sadak, who bombards the Ottoman Empire with criticism regarding women, praises Türkiye during the Republican Era and the reforms made. He states that women did not

have any rights during the Ottoman period; they were seen as an object, but with the Republic, they came to an equal position with men and had all social, political, economic, cultural and social rights. Sadak, like in other matters, uses a strong ideological discourse, basing his analysis on a comparison between the Ottoman Empire and the Republic of Türkiye, particularly when it comes to women. The dominant ideology, which was clearly manifested in all the reforms of the Republican era, also made itself prominent in the matter of women.

Religion

Starting from the evolution of religion within society, from the era of past empires to the emergence of nation-states, Sadak discusses the transition from the initially theocratic Ottoman Empire to the principle of secularism adopted by Türkiye later on. Despite containing various different nations in the past, Empires survived due to the unifying power of religion. However, by the 20th century, religion had lost its unifying power. To illustrate this situation concretely, Sadak gives the situation of the Ottoman Empire during the First World War as an example. At the time of the war, the Ottoman sultan was also the Islamic caliph. In other words, he was the spiritual leader of all Muslims in the world. The Ottoman sultan declared jihad during the First World War with the authority given to him by the caliphate, but the desired result was not achieved. The call for jihad was found to be insufficient to unite Muslims and was considered ridiculous. In fact, according to Sadak, Muslim countries went beyond ignoring this call and fought against Türkiye by sending soldiers to enemy armies (Sadak, 1948, p. 97). Based on this case, Sadak states that religion lost its unifying power and then discusses the position of religion in the nation-states that began to emerge after the empires.

Those who previously sacrificed their lives for the calls or commands of religion have now begun to die for their nation or humanity. Sadak believes that the phenomenon that initially brought forth those who sacrificed themselves for religion and those who sacrificed themselves for their nation or humanity was the same, and both were

considered social. The fundamental reason that brought about this change is the transformation in the structure and design of societies. Sadak considers this the final stage of religious evolution and notes that it was completed with secularism (Sadak, 1948, p. 98).

With secularism, changes have occurred in the structure of the institutions that make up the society. For example, with secularism, the main determinant that creates moral rules has ceased to be unchangeable religious dogmas and they have been replaced by a constantly changing social structure. Sadak thinks that the dependence of morality on religion disappeared and that this issue is not even worth spending time on (Sadak, 1948, p. 100). Then, she tries to explain that religion has lost its influence on morality, using the example of Muslims. According to him, if the fundamental criterion determining morality were religion, then there wouldn't be significantly different moral concepts or understandings within societies that share the same religion. However, when we look at Muslim countries, we see that the moral rules in these countries are almost completely different from each other. In addition, when we look at nations belonging to different religions, we see similar moral rules. Therefore, it can be said that religion is no longer the main determinant of morality and that it has been replaced by culture (Sadak, 1948, p. 100-101).

In the next stage, after the secularization of morality, law and education were also secularized. The laws were secularized by purifying them from religious provisions. Education, on the other hand, was secularized and children have been taught positive sciences in schools instead of being taught religion. Sadak attributes the late onset of secularization in the Republic of Türkiye to the Ottoman Empire (Sadak, 1948, p. 101). Since the Ottoman sultans were also caliphs, it was not possible to separate religious and state affairs. This situation brought about duality in both the fields of law and education. The simultaneous existence of customary courts derived from traditions and Sharia courts based on religion created a duality in the field of law. Similarly, the coexistence of Western-style schools that provided education in the positive sciences and religious education provided in madrasas resulted in duality in the field of

education. According to Sadak, the most significant danger that this situation would create is the emergence of chaos within society and the rise of groups that believe in governing the nation through religion. As a result of these dualities, women were condemned to live as slaves for years and sufficient development was not achieved in the fields of science and art (Sadak, 1948, p. 101). Sadak brings secularism to the fore through his criticism of the Ottoman Empire with its theocratic structure. Thus, Sadak emphasizes that secularism is necessary and important in order to eliminate the dualities experienced in the Ottoman Empire and the negative consequences they created.

Sadak, after criticizing the theocratic Ottoman system, explains the concept of a secular state. Sadak defines the secular state as follows: "As a result of the evolution of society, the state does not derive its authority from divine sanctity and, therefore, does not consider itself as the earthly representative of any deity." (Sadak, 1948, p. 101). As a result of this approach, modern states do not interfere with the individual's religious belief and leave the individual free in his/her own religion and worship. At the same time, the state does not allow anyone else to interfere with the other's beliefs.

Before moving on to studies on secularism in Türkiye, Sadak talks about the theocratic structure of the Ottoman Empire and its negative consequences, and then tries to reveal the features that make the secular state attractive. In this way, he shows why secularism is necessary for Türkiye and then talks about the basic steps taken for secularism. According to Sadak, the secularization process began in Türkiye when the sultanate and caliphate authorities, which brought religion and the state as a whole, were abolished. As a result, the Turkish State, which was transformed from an empire to a nation-state, began to derive its authority and power of representation from national conscience, not religion (Sadak, 1948, p. 101-102).

As in other issues, Sadak tries to bring the Republican People's Party and the work done by the party to the fore in relation to secularism. At this point, he directly takes two articles from the Republican People's Party's program and explains them in his textbook. The first of these articles regarding secularism is as follows: "It is accepted as a principle that laws, orders and procedures should be made and applied in accordance

with the principles and forms provided by science to contemporary civilization and the needs of the world.” (Sadak, 1948, p. 102). The second article is as follows: “Since the concept of religion is related to conscience, the party sees keeping religious ideas separate from state and world affairs and politics as the main success factor in our nation’s contemporary progress.” (Sadak, 1948, p. 102). Instead of directly explaining the principles of freedom of religion and conscience, which secularism is based on, and taking reason and science as a basis instead of religious dogma, Sadak feels the need to explain by quoting articles in the program of the Republican People’s Party that are relevant to the subject. Thus, secularism, one of the basic principles and reforms of the Republican Era Türkiye, was tried to be conveyed to young people with the book “Toplumbilim”.

CONCLUSION

In its most fundamental sense, education is the process of imparting various knowledge, skills, attitudes and abilities to an individual, taking into account the individual's and society's needs, as well as the conditions of the era. One of the most basic functions of education as a social institution is to ensure political socialization. Political socialization, in its most general sense, means raising individuals who are compatible with the existing political order. One of the most basic ways to raise individuals who are compatible with the political order is to systematically transfer the desired knowledge, skills and attitudes to the individual through formal education. In this regard, important duties have been assigned to textbooks, which are the most basic materials of education. Especially with the nation-states that began to emerge after the French Revolution (1789), the political socialization function of education became more evident. In the current study, within the context of the political socialization function of education, the book “Toplumbilim” written by Necmettin Sadak and used as one of the high school sociology textbooks of the Republican Era, was analyzed by focusing on the issues of family, women and religion.

As a result of the analysis, it was determined that the book was used as a tool of ideological indoctrination. There is an intense ideological discourse on the subjects discussed in the study (family, women and religion). The official state ideology of the Republican Era was tried to be introduced, transferred and imparted to the young generation through the high school sociology textbook. When it comes to the family, it was noted that during the Ottoman era, the Turkish family, which was particularly influenced by Islamic, Arab, and Persian cultures, deviated from its core, but with the introduction of the Civil Code, which was an innovation of the Republic, the Turkish family gained a modern and contemporary form. Sadak heavily criticized the Ottoman Empire regarding women's issues, while he praised the Republic of Türkiye and the reforms implemented during the Republican era. Sadak pointed out that during the Ottoman era, women had no rights and were treated as if they were mere possessions. However, with the Republic, women achieved equal status with men and gained all social, political, economic, cultural and civil rights. In the context of religion, Sadak emphasized secularism through criticism of monarchy, caliphate and theocracy and he portrayed secularism as the final stage of the evolution of religion. The dominant ideology that was clearly manifested in all the reforms of the Republican era also made itself prominent in matters related to family, women and religion. During the single-party era when the dominant power's ideology was displayed in every field, textbooks were also created in accordance with the desires of the ruling authority.

The result of this study is in line with the results of content analysis studies conducted on high school sociology textbooks (Anık, 2008; Manav and Zabun, 2017; Sain and Zabun, 2018; Sain et al., 2019; Tok, 2019; Zabun and Berber, 2019; Zabun, 2002, 2012, 2013, 2018). In fact, it can be said that the aim of the current political power to fill the textbooks with ideological elements was the result of the effort to shape the next generation in line with the adopted ideology. In short, in his book "Toplumbilim", Sadak made an effort to convey and instil the official state ideology and innovations of the Republic era to the younger generation rather than objectively evaluating the structure of Turkish society, its constituent institutions, their relationships and the

changes that occurred in these institutions over the historical course. Thus, through education, an attempt was made to politically socialize the younger generation and, consequently, to raise them as individuals in line with the existing political order.

REFERENCES

- Anık, M. (2005). *Eğitimde yenileşme ve Türkiye’de lise sosyoloji ders kitapları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Anık, M. (2008). Lise sosyoloji ders kitapları üzerine eleştirel bir değerlendirme. *Sosyoloji Dergisi*, 3(16), 145-191.
- Bıçer, B. (2017). Etik ve estetik değer kazanımlarının felsefe dersi öğretim materyalleri ve öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *DPÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi (EBDER)*, 1(1), 86-95.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çetin, H. (2001). Devlet, ideoloji ve eğitim. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), 201-211.
- Çetin, H. (2007). *Modernleşme krizi*. Ankara: Orion Yayınevi.
- Demircioğlu, A. & Duman, E. Z. (2013). 1935 ve 2009 felsefe öğretim programlarına göre yazılmış ders kitaplarındaki çeşitli felsefe kavramlarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 271-277.
- Duman, E. Z. & Başerer, D. (2017). Cumhuriyet Dönemi ortaöğretim mantık ders kitaplarında biyoloji teorileri ve pozitivizm etkileri. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 267-286.
- Duman, E. Z. & Küçükşabanoğlu, Ö. (2017). 2009 mantık dersi öğretim programına göre yazılan mantık ders kitaplarında örtük müfredat. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 19-25.
- Duman, E. Z. & Üstündağ, İ. (2018). Ortaöğretim düzeyindeki mantık terimlerinin eski ve yeni kullanımlarına ilişkin bir değerlendirme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(2), 531-556.
- Duman, E. Z. (2018). Cumhuriyetten günümüze ortaöğretim mantık dersi öğretim programlarının değerlendirilmesi ve içerik önerisi. *Turkish Studies*, 13(7), 601-622.
- İnal, K. (1996). *Eğitimde ideolojik boyut*. Ankara: Doruk Yayınları.
- İnal, K. (2004). *Eğitim ve iktidar; Türkiye’de ders kitaplarında demokratik ve milliyetçi eğilimler*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- İnuğur, M. N. (1993). *Basın ve yayın tarihi*. İstanbul: Der Yayınları.
- Manav, F., & Zabun, B. (2017). Ortaöğretim sosyoloji öğretiminde Nasreddin Hoca fıkralarından yararlanma. *Turkish Studies*, 12(18), 557-576.

- McLaren, A. (1981). Revolution and education in late nineteenth century France: the early career of Paul Robin. *History of Education Quarterly*, 21(3), 317-335.
- Özyürek, M. (2015). Sosyolog ve gazeteci yönüyle Necmettin Sadık Sadak. *Atatürk Dergisi*, 4(2), 82-97.
- Parlak, İ. (2005). *Türkiye’de eğitim-ideoloji ilişkisi: erken cumhuriyet dönemi tarih ve yurt bilgisi ders kitapları üzerinde bir inceleme*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sadak, N. (1948). *Toplumbilim (Sosyoloji)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Sain, K., & Zabun, B. (2018). Cumhuriyet Dönemi lise sosyoloji ders kitaplarında Türkçü yaklaşım: Mehmet İzzet: İçtimaiyet. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 7(21), 723-737.
- Sain, K., Zabun, B., & Berber, Ş. (2019). Cumhuriyetin ilk yıllarında millet kavramının sosyolojik öğretimi: Mehmet İzzet-Necmettin Sadak. *Atlas International Refreeded Journal on Social Sciences*, 5(21), 550-557.
- Şimşek, U., Küçük, B., & Topkaya, Y. (2012). Cumhuriyet dönemi eğitim politikalarının ideolojik temelleri. *Turkish Studies- Internationl Periodical for The Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 2809-2823
- Tok, M. (2019). *Cumhuriyetin Yurttaş İnşa Projesinde Lise Sosyoloji Ders Kitaplarının Etkisi (1923-1938)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Türkkahraman, M. (2000). *Türkiye’de siyasal sosyalleşme ve siyasal sembolizm*. İstanbul: Birey Yayıncılık.
- Uyar, H. (2001). Necmettin Sadık Sadak. M. Ö. Alkan (Ed.), *Modern Türkiye’de siyasi düşünce Kemalizm* içinde (s. 102-112). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Wiborg, S. (2000). Political and cultural nationalism in education: the ideas of Rousseau and Herder concerning national education. *Comparative Education*, 36(2), 235-243.
- Yakut, K., & Sağun, P. Y. (2010, Ekim). *Gazeteci Necmettin Sadık Sadak’ın düşünce dünyası*. Tercüman-ı Ahval’in 150. Yılında İstanbul’da Fikir Gazeteciliği Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zabun, B. & Berber, Ş. (2019). İdeolojik sosyoloji öğretimi: Halk Fırkası programı doğrultusunda yazılan ilk ders kitabı (Necmettin Sadak). *International Sociaial Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 5(21), 1072-1080.
- Zabun, B. (2002). *Türkiye’de ortaöğretimde sosyoloji öğretimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Zabun, B. (2012). Türkiye’de sosyoloji dersi öğretim programlarının amaç ve içeriklerinin toplumsal değişmeye paralel olarak değişimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 157-170.
- Zabun, B. (2013). Türkiye’de sosyoloji öğretimi üzerine kapsamlı ilk çözümleme: Hilmi Ziya Ülken. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 31-50.
- Zabun, B. (2018). Ortaöğretim sosyoloji dersi öğretim programlarında din kurum-laiiklik ve ders kitaplarına yansımaları. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 34-45.

GENİŞ ÖZET

Temel anlamıyla eğitim bireye, bireyin ve toplumun ihtiyaçları ile yaşanan dönemin koşulları dikkate alınarak çeşitli bilgi, beceri, tutum ve yetenekler kazandırma sürecidir. Toplumsal bir kurum olarak eğitimin en temel işlevlerinden biri siyasal toplumsallaşmayı sağlamaktır. Siyasal toplumsallaştırma en genel anlamıyla mevcut siyasal düzene uyumlu bireyler yetiştirmektir. Siyasal düzene uygun ve uyumlu bireyler yetiştirmenin en temel yollarından biri formel eğitim aracılığıyla bireyde olması istenilen bilgi, becerileri ve tutumların sistematik bir şekilde aktarılmasıdır. Bu doğrultuda eğitimin en temel materyalleri olan ders kitaplarına önemli görevler yüklenmiştir. Özellikle Fransız İhtilali (1789) sonrasında ortaya çıkmaya başlayan ulus-devletler ile birlikte eğitimin siyasal toplumsallaştırma işlevi daha belirgin bir hal almıştır. Ulus devletler, eğitimi, geleneksel eğitim-öğretim faaliyetlerine ek olarak ulusal birlik ve bütünlüklerini sağlamak, resmi ideolojilerini toplumun tüm alanlarına yaymak ve meşruiyet kazandırmak, istenilen insan modelini yetiştirmek ve egemenliklerini sürekli kılmak için araç olarak kullanmışlardır.

Bu çalışmada Cumhuriyet Dönemi'nin ilk lise sosyoloji ders kitapları arasında yer alan ve Necmettin Sadak tarafından yazılan Toplumbilim kitabı incelenmiştir. Bu kitap 1948 yılında Milli Eğitim Basımevi tarafından İstanbul'da basılmıştır. Kitap giriş niteliğindeki başlangıç kısmı ve on bölümden oluşmaktadır. Başlangıç kısmında sosyolojinin müstakil bir bilim olma süreci ve sosyolojinin ilk habercileri üzerinde durulmuştur. Kitabın ana kısımlarını meydana getiren on bölümde ise sırasıyla “sosyolojinin tanımı metodu”, “ulus”, “devlet”, “hükümet”, “din”, “aile ve kadın”, “ahlak”, “hukuk”, bilim, sanat ve felsefe” ve “ekonomi” konuları üzerinde durulmuştur. Bu çalışmada Toplumbilim kitabının beşinci ve altın bölümleri mercek altına alınarak eğitimin siyasal toplumsallaştırma işlevi bağlamında din, aile ve kadın konuları analiz edilmiştir. Çalışma tabu olarak görülen konular üzerinde durması bakımında önemlidir.

Yöntem olarak nitel araştırma türlerinden olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, ilgili yazılı (basılı veya elektronik) materyallerin sistematik bir şekilde incelenmesini, yorumlanmasını ve analiz edilmesini gerektirmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu doğrultuda Toplumbilim kitabı ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. İncelemeler sonucu elde bilgilerin analizi için içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemek için kullanılan sistematik bir tekniktir. Bu teknik, kelime ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirlemede, analiz etmede ve metinlerdeki mesajlara ilişkin çıkarımlarda bulunmaya yardımcı olur (Büyüköztürk vd., 2020).

Analiz sonucunda kitabın adeta bir ideolojik endoktrinasyon aracı olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. Çalışmanın odaklandığı aile, kadın ve din konusunda yoğun bir ideolojik söyleme yer verilmiştir. Necmettin Sadak, zaman zaman hükümet sözcüsü gibi davranarak, ders kitabında hükümetin yaptığı yeniliklere övgüler yağdırmış ve bu yenilikleri tek tek saymaktan geri durmamıştır. Aile konusunda eski Türklerde demokratik bir aile yapısının olduğu ancak özellikle Osmanlı Dönemi'nde İslam, Arap ve Fars kültürlerinin etkisiyle Türk aile yapısının özünden uzaklaştığı, Cumhuriyetin bir yeniliği olan Medeni Kanun ile birlikte Türk aile yapısının tekrardan demokratik yapısına kavuştuğu ve çağdaş bir noktaya ulaştığı belirtilmiştir. Kadın konusunda da benzer bir yaklaşımla eski Türklerde kadının erkek ile eş sayılabilecek haklara

sahip olduğu, ekonomik ve siyasi hayatta kadının önemli görev ve sorumlulukları yerine getirdiği, kısaca toplumsal yaşamın her alanında kadının erkek ile eşit haklara sahip olduğu ve kadının el üstünde tutulduğu sıklıkla vurgulanmıştır. Ancak Osmanlı Dönemi'nde işlerin tersine döndüğu, kadının toplumsal yaşamın dışına itildiği, önceki haklarından mahrum bırakıldığı, adeta bir eşyaya dönüştürüldüğu belirtilmiştir. Din konusunda özellikle teokratik yönetim biçimi, halifelik ve saltanat eleştirilmiş; din evriminin son aşaması olarak görülen laikliğe ise övgüler dizilmiştir. Necmettin Sadak Osmanlı Dönemi Türkiye'sine yapılan sert eleştiriler ile Cumhuriyet Dönemi Türkiye'sini ön plana çıkarmaya çalışmıştır. Bunu, eskiye (Osmanlıya) ait yapı, değer ve kurumların eleştirisi üzerinden yeniye (Cumhuriyet Dönemi Türkiye'si) ait yapı, değer, kurum ve yeniliklerin yüceltilmesi şeklinde yapmıştır. Böylece Cumhuriyet Dönemi'nin resmi devlet ideolojisi lise kademesinde okutulan bir ders kitabı aracılığıyla yeni nesillere aşılarmaya çalışılmıştır. Toplum bilim kitabı ile sosyolojik bilimsel bakış açısını yeni nesillere kazandırmak ve böylece Türk toplumunun tarihsel gelişim sürecini, toplumu meydan getiren kurumları ve bunların birbiriyle olan etkileşimini ve değişimini anlamak ve yorumlamak yerine ideoloji yayma ve benimsetme aracı olarak kullanılmıştır.

ORCID

Kadir SAİN  ORCID 0000-0002-6923-5268

Beyhan ZABUN  ORCID 0000-0001-8974-9103

Contribution of Researchers

The researchers have equally contributed to the planning, execution, and writing up of this research.

Acknowledgements

No support was received from any institution, organisation or person in this research.

Conflict of Interest

The researchers do not have any personal or financial conflicts of interest with other individuals or institutions related to the research.

Ethics Committee Declaration

Since this research is a document review based study, it does not require ethics committee permission.

Hayat Boyu Öğrenme Çalışmalarına Bibliyometrik Bir Bakış: Dünyadaki ve Türkiye'deki Durum*

A Bibliometric Overview of Lifelong Learning Studies: The Situation in the World and in Turkey

Onur ERDOĞAN¹, Zeki ÖĞDEM²

¹Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.
e-posta: onurerdogan@gazi.edu.tr

²Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.
e-posta: zeki.ogdem@mgu.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 14.03.2023

Yayına Kabul Tarihi: 05.06.2023

ÖZ

Bu araştırmada, hayat boyu öğrenme alanına ilişkin ulusal ve uluslararası düzeyde yayımlanan makaleler bibliyometrik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmaya Web of Science veri tabanında eğitim bilimleri alanında taranan makaleler dâhil edilmiştir. Bu makaleler atıf analizi tekniğiyle dünya ölçeğinde makaleye ve ülkeye göre, Türkiye ölçeğinde makaleye ve kuruma göre incelenmiştir. Sonuçlar hayat boyu öğrenme alanında ilk makalelerin 1980'li yıllarda yayımlandığına, yayımlanan makale sayısında 2000'li yıllarla birlikte artış yaşandığına ve bu artış trendinin ilerleyen yıllarla birlikte devam ettiğine işaret etmiştir. Araştırma sonuçları uluslararası düzeyde etkili makalenin Sharples (2000) tarafından yazılan "The design of personal mobile technologies for lifelong learning" başlıklı makale olduğunu, Türkiye özelinde ise Coskun ve Demirel (2012) tarafından yazılan "Lifelong learning tendencies of university students" başlıklı makale olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca sonuçlar hayat boyu öğrenme alanında yayımlanan makaleler açısından en etkili ülkenin İngiltere olduğunu ve Türkiye'nin de en etkili 15 ülkeden biri olduğunu göstermiştir. Araştırmanın sonuçları Türkiye kökenli kurumlar (Türkiye ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti) açısından ise bu alandaki makaleler özelinde en etkili kurumun Yakın Doğu Üniversitesi olduğuna işaret etmiştir.

Anahtar Sözcükler: Hayat boyu öğrenme, hayat boyu öğrenme çalışmaları eğilimleri, bibliyometrik analiz.

***Alıntılama:** Erdoğan, O. ve Öğdem, Z. (2023). Hayat boyu öğrenme çalışmalarına bibliyometrik bir bakış: Dünyadaki ve Türkiye'deki durum. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 1865-1892.

ABSTRACT

In this research, the articles published in the field of lifelong learning were examined at the international and national level with the bibliometric analysis method. Articles scanned in the field of educational sciences in the Web of Science database were included in the study. These articles were examined by the citation analysis technique according to the article and country at the world scale, and according to the article and institution at the scale of Turkey. The results indicated that the first articles in the field of lifelong learning were published in the 1980s, the number of published articles increased in the 2000s, and this increasing trend continued in the following years. Research results indicate that the most influential article at the international level is the article titled "The design of personal mobile technologies for lifelong learning" written by Sharples (2000), and in Turkey, the article titled "Lifelong learning trends of university students" written by Coskun and Demirel (2012). showed. In addition, the results showed that England was the most influential country in terms of articles published in the field of lifelong learning, and Turkey was one of the 15 most influential countries. The results pointed out that the most influential institution in terms of Turkish origin institutions (Turkey and the Turkish Republic of Northern Cyprus) is the Near East University, in terms of articles in this field.

Keywords: Lifelong learning, lifelong learning studies trends, bibliometric analysis.

GİRİŞ

Son zamanlarda bilginin hızla değişmekte olduğu ve başlangıcı ve bitiş zamanı belirli olan bir eğitim yaklaşımının günümüz toplumlarının ihtiyaçlarına yeterli cevap veremediği genel kabul görmüş bir gerçek durumuna gelmiştir. Bu bağlamda yetişkinlerin hayatları boyunca eğitim almaları gerektiği savunulmakta ve eğitimin yalnızca formal eğitim yoluyla belirli yıllarda verilmesi ve sosyal olgunluğa veya yetişkinliğe ulaşıldığında eğitimin sona ermesi fikri kabul görmemektedir (Jarvis, 2004; Popoviç ve Koulaouzides, 2017).

Hayat boyu öğrenme, alanyazında disiplinlerarası bir alan olarak görülmekte ve eğitim bilimleri, sosyoloji ve psikoloji gibi pek çok alandan araştırmacılar hayat boyu öğrenme alanında araştırmalar yapmaktadır. Bu disiplinler arası araştırma yaklaşımıyla birlikte hayat boyu öğrenmeye dönük araştırmalar, kavramlar ve yapılar değişmekte ve gelişmektedir (Fejes ve Nylander, 2019). Hızla gelişen teknoloji ve dünyada meydana gelen değişimlerle birlikte örgün eğitimde edinilen bilgi ve deneyimler hızla geçerliğini

yitirmekte ve iş yerlerinde insan kaynağı bağlamında aranılan beceriler sürekli şekilde değişmektedir. Bu değişimlere uyum sağlamak öğrenmeyi proaktif hâle getirmeyi gerektirmektedir (Organisation for Economic Co-Operation and Development OECD, 2021). Hayat boyu öğrenme bir araştırma alanı olarak dinamizmini devam ettirmekte ve çeşitli disiplinlerden çok sayıda araştırmacının giderek artan ilgisini üzerine çekmektedir (Merriam ve Kee, 2014; Rechav, Elyakim ve McHaney, 2023).

Hayat boyu öğrenmenin temel amacının bireylerin sosyal ve ekonomik hayatlarını daha etkin düzenlemelerine ve toplumsal yaşama uyum sağlamalarına katkı sunmak olduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte hayat boyu öğrenmenin insan kaynağı yetiştirerek istihdama da katkı sunduğu belirtilmektedir (Samancı ve Ocakçı, 2017). Alanyazında hayat boyu öğrenme sürecinin insan yaşamında pek çok olumlu çıktısının olduğu belirtilmektedir. Bunlarda birisinin hayat boyu öğrenmenin yaşlanma sürecine olan katkısıdır. Canatan ve Boz'un (2019) araştırma sonuçlarına göre bireyler kişisel gelişimlerini desteklemek, boş zamanlarını değerlendirmek ve sosyo-kültürel etkinliklerde bulunmak üzere hayat boyu öğrenme faaliyetlerine katılmaktadır. Hayat boyu öğrenme faaliyetleri sosyal katılım, sağlık, yaşam memnuniyeti, emeklilikte üretime devam ve kuşaklararası dayanışma ve sosyal sorumluluk alanlarında bireylere katkı sunmaktadır. Özellikle yaşlı bireyler bağlamında hayat boyu öğrenme kurs ve etkinliklerine devam eden yaşlıların topluma aktif bir şekilde katıldıkları ve sosyal izolasyondan korundukları belirtilmektedir. Bununla birlikte hayat boyu öğrenme bireylerin dijital yeterliklerine (Durak ve Şahin, 2018), matematik okuryazarlıklarına (Aykaç, Köğçe ve Aslandağ, 2021), istihdam oranına, iş piyasasına olan güvenlerine, uzun dönemli işsizliğin azaltılmasına ve işe bağlı kazanç miktarına katkı sağlamaktadır (Tilev, 2020).

Yukarıda bahsi geçen çalışmalar hayat boyu öğrenmenin bireysel ve toplumsal gelişmeye katkı sunduğuna işaret etmektedir. Hayat boyu öğrenme faaliyetlerinin sunduğu büyük bir katkı da Türkiye bağlamında okuryazarlık düzeyinin artmasına olmuştur. Geçmişten günümüze Türk Silahlı Kuvvetlerinin okuma yazma çalışmaları, fonksiyonel okuma yazma çalışmaları projeleri, okuma yazma seferberlikleri ülkemizin

okuma yazma oranının artmasına katkı sağlamıştır (Önal, 2010). Ülkelerin okuma yazma oranlarının ve eğitim süresinin doğrudan beşeri sermayeye katkı sunduğu ve beşeri sermayenin de ülkenin finansal gelişmişliğiyle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Demirci ve Özyakışır, 2017). Bu bağlamda hayat boyu öğrenme bağlamında okuma yazma eğitimleri ve diğer eğitimler bireysel ve toplumsal düzeyde pek çok katkı sağlamaktadır.

Hayat boyu öğrenmenin bireysel ve toplumsal katkısına dönük çalışmaların yanı sıra bu alanda yapılan çalışmaları ve eğilimleri inceleyen bazı araştırmalar da bulunmaktadır. Yüksel, Gündoğdu, Akyol ve Vural'ın (2016) araştırma sonuçlarına göre 2000-2015 yılları arasında hayat boyu öğrenmeye dönük olarak gerçekleştirilen araştırmaların örneklemelerini çoğunlukla öğretmenler ve lisans öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmaların yarısından fazlası algı ve tutumu belirlemeye yönelik olarak ve Likert tipi ölçeklerle veri toplanarak nicel yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaların yaklaşık dörtte biri ise dokümanlar üzerinden analizler yapılarak gerçekleştirilirken bazıları ise görüşmeler veya başarı testleri yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma yaklaşımı olarak ise betimsel, kestirimsel ve nitel yollar benimsenmiştir. Öztürk (2020) bezer şekilde hayat boyu öğrenme alanında yapılan tezlere dönük olarak gerçekleştirdiği içerik analizinde bu alanda yapılan araştırmaların yarısından fazlasının nicel yolla gerçekleştiği, diğerlerinin ise nitel ya da karma desende gerçekleştiği sonucuna ulaşmıştır. Yayımlanma yılına göre araştırmalar 2006 yılından itibaren artarak devam etmiş ve dörtte üçünden fazlası 2016 yılı ve sonrasında gerçekleşmiştir. Bu bulgu hayat boyu öğrenme alanına ilginin giderek arttığı şeklinde yorumlanabilir. Örneklemelere ilişkin bulgulara göre ise örneklemeler ilkokuldan lisansüstüne öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, veliler ve öğretim elemanlarından oluşmuştur. Bazı araştırmalar ise doküman analizi şeklinde gerçekleşmiştir.

Alanyazında içerik analizlerinin yanı sıra bibliyografik değerlendirme biçiminde yapılmış araştırmalar da bulunmaktadır. Özüdoğru, Baltacı ve Özçakır'ın (2020) hayat boyu öğrenme konusunda yapılan tezleri bibliyografya yöntemiyle inceledikleri çalışmalarında ilk tezlerin 2007 yılında yapıldığı, daha çok nicel yaklaşımın

benimsendiği, daha çok öğretmenler üzerinde gerçekleştirildiği ve verilerin çoğunlukla betimsel analiz yöntemiyle çözümlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte tezlerde çalışılma oranı sırasına göre mesleki ve hizmetiçi eğitim ile ilişkili konuların, dijital teknolojiler ile ilişkili konuların, yeterlilik kazanma ya da yeterlik gelişimi ile ilişkili konuların, kendi kendine öğrenme ile ilişkili konuların, yetişkin eğitimi ile ilişkili konuların ve Avrupa Birliği politikaları ile Avrupa Birliğinde hayat boyu öğrenme ile ilgili konuların ele alındığına işaret edilmiştir. Bununla birlikte söz konusu araştırmanın bulguları ilerleyen yıllarla birlikte mesleki ve hizmetiçi eğitimle ilgili konuların daha çok çalışıldığını ve nicel araştırmaların daha çok yapıldığını ortaya koymuştur.

Hayat boyu öğrenme alanı politika yapıcılar, araştırmacılar ve uygulayıcılar tarafından giderek artan bir ilgiyi üzerine çekmektedir. Bu alanda pek çok araştırma yapılmış ve yapılmaya devam etmektedir. Bu çalışmada hayat boyu öğrenme alanına daha bütünlendirici ve daha geniş bir perspektiften bakarak küresel ölçekte ve Türkiye ölçeğinde bir inceleme yapılması amaçlanmıştır. Bu inceleme bütüncül bir yaklaşımla gerçekleştirilmek istendiğinden bibliyometrik yaklaşım benimsenmiştir. Bibliyometrik yöntemler son yıllarda bilimsel ve uygulamalı alanlarda araştırma metodolojisinin ayrılmaz bir parçası hâline gelmiş ve dünya çapında ülkelerin ve kurumların sıralanmasında kullanılır duruma gelmiştir (Ellegaard ve Wallin, 2015). Bununla birlikte bibliyometrik yaklaşım bir alanın gelişimine yönelik bütüncül bir bakış açısı sunmakta, alanın gelişimine temel oluşturmakta ve bu alanda çalışma yapacak yeni araştırmacılara rehberlik sağlamaktadır (Donthu, Kumar, Mukherjee, Pandey ve Lim, 2021). Bu yaklaşım ve amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Hayat boyu öğrenme alanında yayımlanan makalelerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Hayat boyu öğrenme alanında küresel ölçekte en etkili makaleler, yazarlar ve ülkeler hangileridir?

3. Hayat boyu öğrenme alanında Türkiye ölçeğinde en etkili makaleler, yazarlar ve kurumlar hangileridir?

YÖNTEM

Model

Bu çalışmada hayat boyu öğrenmeye yönelik makaleler bibliyometrik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmaya Web of Science (WOS) veri tabanının SSCI, ESCI ve A&HCI indekslerinde eğitim kategorisinde yayımlanan makaleler dâhil edilmiştir. Bibliyometrik analiz büyük hacimli ve yapılandırılmamış verileri titiz yöntemlerle anlamlandırmak, birikimsel bilimsel bilgiyi ve gelişimsel nüansları çözümlenmek ve haritalamak için kullanılan bir yöntemdir. Bibliyometrik analizde veri sayısı çok büyük olduğundan (yüzlerce ya da binlerce) ve yayın sayısı, atıf sayısı gibi parametreleri esas alması nedeniyle doğası gereği nesnel olma eğilimindedir. Bununla birlikte yorumlar nesnel ya da öznel olabilmektedir. Bibliyometrik çalışmalar bir alanı yeni ve anlamlı şekilde ilerletmek için sağlam temeller oluşturabilmektedir. Bu yaklaşım tek bir noktadan genel bir bakış elde etme, bilgi boşluklarını belirleme, araştırmalar için yeni fikirler türetme ve bunların alana amaçlanan katkılarını konumlandırma konusunda katkı sunmaktadır (Donthu, Kumar, Mukherjee, Pandey ve Lim, 2021).

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde Moher ve diğerlerinin (2009) sistematik incelemelerde verilerin açıklanması ve elenmesine dönük PRISMA modeli kullanılmıştır. Bu kapsamda öncelikle ölçütler belirlenmiştir. Birinci aşamada anahtar kelimeler belirlenmiştir. Anahtar kelime olarak “hayat boyu öğrenme (lifelong learning)” belirlenmiştir. İkinci aşamada süre sınırı belirlenmiş ve bu aşamada sürede başlangıç için bir kısıtlamaya gidilmemiştir. Bitiş açısından ise 2022 yılının sonu belirlenmiştir. Üçüncü aşamada araştırmaya dâhil edilecek çalışma türü olarak sadece makale kategorisi belirlenmiştir. WOS veri tabanları açısından ise eğitim bilimleri alanı seçilmiştir. Verilerin taranması sürecinde WOS veri tabanına başlıkta olmak üzere “lifelong learning” anahtar kelimesi

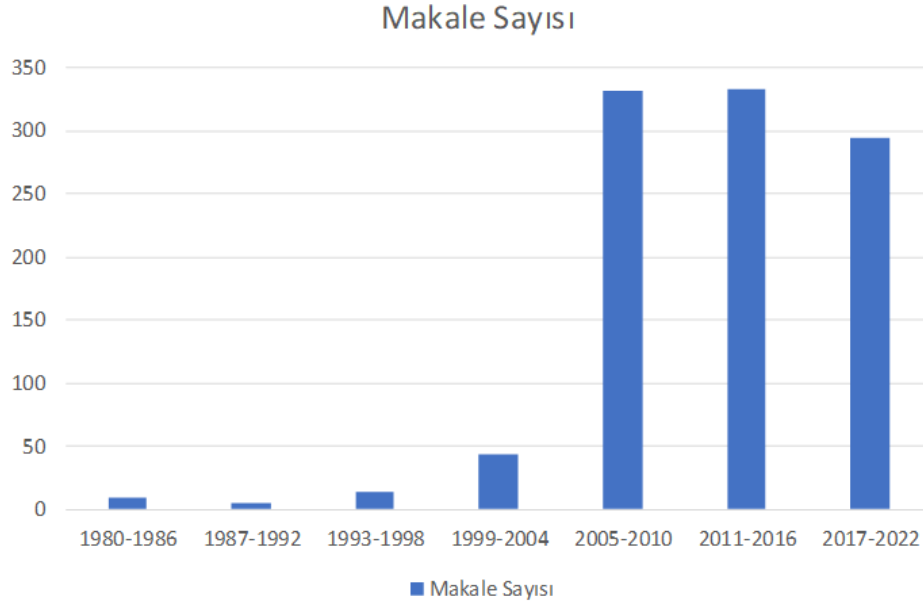
yazılarak tarama yapılmıştır. Tarama sonucunda bu alanda 1031 makalenin yayımlanmış olduğu görülmüş ve bu makalelerin tamamı araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın Türkiye boyutunda ise yukarıda bahsi geçen adımlar aynı şekilde uygulanmış ve ek olarak ülke sekmesinden Türkiye seçilmiştir. WOS Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti kaynaklı yayınları da Türkiye kategorisinde değerlendirdiğinden iki ülkenin yayınları Türkiye kaynaklı olarak değerlendirilmiştir. Bu kategoride 34 makalenin olduğu belirlenerek araştırmaya dâhil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada veriler bibliyometrik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Bibliyometrik analizde performans analizi ve bilim haritalama olarak iki temel yöntem kullanılmaktadır. Bilim haritalama yönteminde atıf analizi, ortak atıf analizi, bibliyografik bağlantı analizi, ortak kelime analizi ve ortak yazarlık analizi teknikleri kullanılmaktadır. Bu tekniklerden atıf analizinde yayınlar arasındaki ilişkiler ve en etkili yayınların ortaya konması amaçlanmaktadır (Donthu vd., 2021). Bu bağlamda bu çalışmada bibliyometrik analiz tekniklerinden atıf analizi ile veriler çözümlenmiş ve yayınlar arasındaki ilişkiler ile yayınların etkililiği yazarlar, ülkeler ve kurumlar bağlamında ortaya konmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

WOS veri tabanında bulunan hayat boyu öğrenme ile ilgili çalışmaların bibliyometrik analizine ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur. Hayat boyu öğrenme alanında yayımlanan makalelerin yıllara göre dağılımı Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Yayınların yıllara göre dağılımı

Çizelge 1'e göre hayat boyu öğrenme alanına ilişkin ilk yayınlar 1980'li yıllarda başlamıştır. Hayat boyu öğrenme alanına dönük çalışmaların 2000'li yıllarla birlikte sayısal olarak artış göstermeye başladığı ve özellikle 2005 yılından itibaren yayımlanan makale sayısında önemli miktarda artış yaşandığı söylenebilir. 2005 yılında yaşanan bu artışla birlikte yayın sayısının belirli bir doygunluğa ulaştığı ve yaklaşık olarak bu seviyelerde devam ettiği söylenebilir. Hayat boyu öğrenme alanında yapılmış ve WOS'ta taranan makalelerden 15 tanesi atf sırasına göre Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Dünya Genelinde En Çok Atf Alan Makaleler

	Makale	Toplam Atf	Toplam Bağlantı
1	Sharples, M. (2000). The design of personal mobile technologies for lifelong learning. <i>Computers & Education</i> , 34(3-4), 177-193.	412	14
2	Blaschke, L. M. (2012). Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning. <i>The International Review of Research in Open and Distributed Learning</i> , 13(1), 56-71.	253	9

3	Bolhuis, S. (2003). Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: A multidimensional perspective. <i>Learning and Instruction, 13</i> (3), 327-347.	139	4
4	Drachler, H., Hummel, H. G., & Koper, R. (2008). Personal recommender systems for learners in lifelong learning networks: The requirements, techniques and model. <i>International Journal of Learning Technology, 3</i> (4), 404-423.	118	1
5	Biesta, G. (2006). What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. <i>European Educational Research Journal, 5</i> (3-4), 169-180.	118	21
6	Olssen, M. (2006). Understanding the mechanisms of neoliberal control: Lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. <i>International Journal of Lifelong Education, 25</i> (3), 213-230.	118	16
7	Ranieri, M., Manca, S., & Fini, A. (2012). Why (and how) do teachers engage in social networks? An exploratory study of professional use of Facebook and its implications for lifelong learning. <i>British Journal of Educational Technology, 43</i> (5), 754-769.	110	2
8	Brine, J. (2006). Lifelong learning and the knowledge economy: Those that know and those that do not—the discourse of the European Union. <i>British Educational Research Journal, 32</i> (5), 649-665.	97	20
9	La Belle, T. J. (1982). Formal, nonformal and informal education: A holistic perspective on lifelong learning. <i>International Review of Education, 28</i> , 159-175.	97	4
10	Merriam, S. B., & Kee, Y. (2014). Promoting community wellbeing: The case for lifelong learning for older adults. <i>Adult Education Quarterly, 64</i> (2), 128-144.	96	5
11	Hammond, C. (2004). Impacts of lifelong learning upon emotional resilience, psychological and mental health: Field work evidence. <i>Oxford Review of Education, 30</i> (4), 551-568.	84	7
12	Edwards, R. (2002). Mobilizing lifelong learning: Governmentality in educational practices. <i>Journal of Education Policy, 17</i> (3), 353-365.	77	11
13	Koper, R., & Tattersall, C. (2004). New directions for lifelong learning using network technologies. <i>British Journal of Educational Technology, 35</i> (6), 689-700.	76	8
14	Lüftenecker, M., Schober, B., Van de Schoot, R., Wagner, P., Finsterwald, M., & Spiel, C. (2012). Lifelong learning as a	73	0

	goal-do autonomy and self-regulation in school result in well prepared pupils?. <i>Learning and Instruction</i> , 22(1), 27-36.		
15	Green, A. (2002). The many faces of lifelong learning: Recent education policy trends in Europe. <i>Journal of Educationpolicy</i> , 17(6), 611-626.	73	16

Tablo 1 incelendiğinde en çok atıf yapılan makalenin Sharples (2000) tarafından yazılan ve 412 atıf alan “The design of personal mobile technologies for lifelong learning” başlıklı makale olduğu görülmektedir. Bu makaleyi 253 atıfla Blaschke (2012) tarafından yazılan “Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning” başlıklı makale ve 139 atıfla Bolhuis (2003) tarafından yazılan “Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: A multidimensional perspective” başlıklı makaleler izlemiştir. En çok atıf alan 15 makalenin ele aldıkları konular incelendiğinde makalelerin hayat boyu öğrenmede mobil ve ağ teknolojilerin geliştirilmesi ve kullanımı; hayat boyu öğrenmede öz belirleyicilik; hayat boyu öğrenmeye karşı öz yönelim; hayat boyu öğrenmede sanal politikalar; hayat boyu öğrenmede neoliberal politikalar; hayat boyu öğrenme ile sosyal ağların, ekonominin ilişkileri; hayat boyu öğrenmenin insanlar üzerindeki olumlu psikolojik etkileri ve hayat boyu öğrenme ile özerklik ve öz denetim ile ilişkilerini ele aldıkları görülmektedir. Hayat boyu öğrenme alanına dönük makalelerin bağlantılarına ilişkin haritalama Şekil 2’de gösterilmiştir.

makalelerin Drashler ve diğerleri (2008) tarafından yazılan “Personal recommender systems for learners in lifelong learning networks: The requirements, techniques and model”, Blaschke (2012) tarafından yazılan “Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning”, Bolhuis (2003) tarafından yazılan “Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: A multidimensional perspective” ve Merriam ve Kee (2014) tarafından yazılan “Promoting community wellbeing: The case for lifelong learning for older adults” başlıklı makaleler olduğu söylenebilir. Makalelerin atıf bağlantısı açısından renkler incelendiğinde makalelerin yaklaşık 13 grup oluşturduğu görülmektedir. Makalelerin aynı renklerle gösterilmesi makalelerin atıf iş birliğinin daha güçlü olduğunu ifade etmektedir. Makalelerin yazarlarının vatandaşları oldukları ülkelere göre ülke bazında yayımlanan toplam makale, alınan toplam atıf ve bu makalelerin oluşturdukları toplam bağlantılara ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Ülkelere Göre Yayımlanan Makale, Makalelere Yapılan Atıf ve Toplam Bağlantı Sayıları

	Ülke	Makale	Atıf	Toplam Bağlantı
1	İngiltere	158	2547	319
2	A.B.D	124	1394	208
3	Hollanda	33	763	56
4	Kanada	63	749	163
5	Almanya	57	704	102
6	İskoçya	47	586	101
7	İsveç	20	308	68
8	Çin	42	254	75
9	İtalya	26	200	35
10	İspanya	46	199	38
11	Danimarka	12	192	42
12	Avusturya	11	161	16
13	Güney Kore	16	154	39
14	Türkiye	34	119	96
15	Yunanistan	21	115	36

Hırvatistan, İsveç, Estonya, Arjantin ve Çekya birbirleriyle iş birliği içinde olan ilk grubu gösterirken turkuaz renklerle gösterilen A.B.D, Danimarka, Nijerya ve Lüksemburg iş birliği içinde olan ikinci grubu göstermektedir. Diğer bir işbirliği grubunun ise mor renkle ifade edilen Almanya, Kanada, Ukrayna, Kenya, Filipinler, Nikaragua ve Brunei olduğu görülmektedir. Haritada yeşil renklerle gösterilen İtalya, Macaristan, Malezya, Litvanya, Malta, Yunanistan, Tayland, İsviçre, Polonya, Japonya ve Letonya'dan oluştuğu görülürken turuncu renkle gösterilen ülkeler olan Finlandiya, Galler, Norveç, Belçika ve Tayvan'ın atıf anlamında iş birliği içinde oldukları görülmektedir. Haritada pembe renk ise İskoçya, Güney Kore ve Vietman iş birliğini göstermektedir.

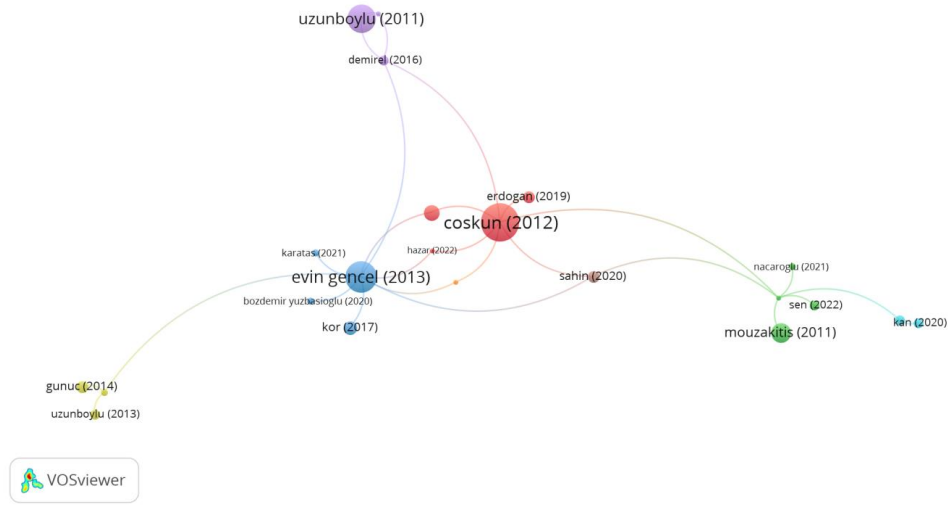
Tablo 3. Türkiye’de En Çok Atıf Alan Makaleler

	Makale	Toplam Atıf	Toplam Bağlantı
1	Coskun, Y., & Demirel, M. (2012). Lifelong learning tendencies of university students. <i>Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 42, 108-120.	28	7
2	Evin Gencil, I. (2013). Prospective teachers' perceptions towards lifelong learning competencies. <i>Eğitim ve Bilim</i> , 38(170), 237-252.	19	9
3	Uzunboylu, H., & Hürsen, Ç. (2011). Lifelong learning competence scale (LLCS): The study of validity and reliability. <i>Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 41(41), 449-460.	16	2
4	Ersoy, M., & Güneyli, A. (2016). Social networking as a tool for lifelong learning with orthopedically impaired learners. <i>International Forum of Educational Technology and Society</i> . 19(1), 41-52.	9	0
5	Mouzakitis, G. S., & Tuncay, N. (2011). E-learning and lifelong learning. <i>Turkish Online Journal of Distance Education</i> , 12(1), 166-173.	8	1
6	Akyol, B. (2016). Teacher self-efficacy perceptions, learning oriented motivation, lifelong learning tendencies of candidate teachers: A modeling study. <i>Eurasian Journal of Educational Research</i> , 16(65), 19-34.	5	2

7	Kör, H., Erbay, H., Engin, M., & Dündar, E. (2017). An examination of the correlation between science and technology attitudes scale, frequency of smartphone usage scale and lifelong learning scale scores using the structural equation model. <i>Journal of Baltic Science Education</i> , 16(1), 86-99.	4	1
8	Şahin, Ü., Sarıtaş, E., & Çatalbaş, G. (2020). Lifelong learning tendencies of primary school teacher candidates. <i>Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i> . 48, 374-389.	3	3
9	Gür Erdoğan, D., Canan Güngören, Ö., Hamutoğlu, N. B., Kaya Uyanık, G., & Demirtas Tolaman, T. (2019). The relationship between lifelong learning trends, digital literacy levels and usage of web 2.0 tools with social entrepreneurship characteristics. <i>Croatian Journal of Education</i> , 21(1), 45-76.	3	1
10	Günüç, S., Odabasi, H. F., & Kuzu, A. (2014). Developing an effective lifelong learning scale (ELLS): Study of validity & reliability. <i>Eğitim ve Bilim</i> , 39(171), 244-258.	3	1

Tablo 3 incelendiğinde Türkiye’de en çok atıf yapılan makalenin Coşkun ve Demirel (2012) tarafından yazılan ve 28 atıf alan “Lifelong learning tendencies of university students” başlıklı makale olduğu görülmektedir. Bu makaleyi 19 atıfla Evin Gencil (2013) tarafından yazılan “Prospective teachers' perceptions towards lifelong learning competencies” başlıklı makale ve 16 atıfla Uzunboylu ve Hürsen (2011) tarafından yazılan “Lifelong learning competence scale (LLCS): The study of validity and reliability” başlıklı makaleler izlemiştir. En çok atıf alan 10 makalenin ele aldıkları konular incelendiğinde makalelerin üniversite öğrencilerinin hayat boyu öğrenme eğilimleri; öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları; yaşam boyu öğrenmeye dönük ölçek geliştirme çalışmaları; engelli öğrencilere dönük yaşam boyu öğrenme araçları; yaşam boyu öğrenmenin e öğrenme, motivasyon, tutum, teknoloji kullanım sıklığı, dijital okuryazarlık ve öz yeterlik gibi kavramlarla ilişkileri konularını ele aldıkları görülmektedir. Türk yazarlar tarafından yazılmış hayat boyu

öğrenme alanına dönük makalelerin bağlantılarına ilişkin haritalama Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Türk yazarlar tarafından yazılmış hayat boyu öğrenmeye ilişkin makalelerin atıf analizine göre haritalandırılması

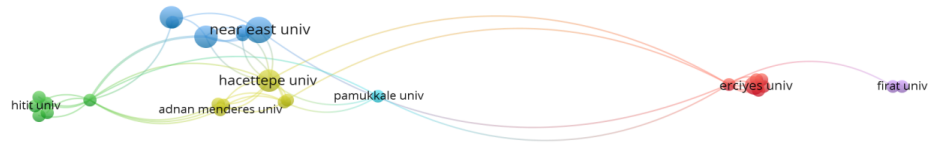
Hayat boyu öğrenmeye dönük Türk yazarlar tarafından yazılmış makalelerin makaleye yapılan atıflara göre haritalandırılması Şekil 4'te gösterilmiştir. Buna göre bu alandaki etkili makalenin Coskun ve Demirel (2012) tarafından yayımlanan “Lifelong learning tendencies of university students” başlıklı makale olduğu görülmektedir. Söz konusu makale haritalandırmada en büyük alanı kapsamaktadır. Haritada kapladıkları alan bakımından değerlendirildiğinde görece alanda etkili olan diğer makalelerin ise Evin Gencel (2013) tarafından yazılan “Prospective teachers' perceptions towards lifelong learning competencies” ve Uzunboylu ve Hürsen, (2011) tarafından yazılan “Lifelong learning competence scale (LLCS): The study of validity and reliability” makaleleri olduğu değerlendirilmektedir. Makalelerin atıf bağlantısı açısından renkler incelendiğinde makalelerin yaklaşık 6 grup oluşturduğu görülmektedir. Aynı grupta

bulunan çalışmaların birbirleriyle iş birliği içinde oldukları ifade edilebilir. Türkiye kökenli kurumlar açısından alınan toplam atıf ve bu makalelerin oluşturdukları toplam bağlantılara ilişkin bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Türkiye Kökenli Kurumlara Göre Yayımlanan Makale, Makalelere Yapılan Atıf ve Toplam Bağlantı Sayıları

	Kurum	Yayın Sayısı	Atıf Sayısı	Toplam Bağlantı
1	Yakın Doğu Üniversitesi	4	35	7
2	Hacettepe Üniversitesi	3	33	12
3	Yeditepe Üniversitesi	1	28	8
4	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1	19	14
5	Doğu Akdeniz Üniversitesi	1	9	0
6	E-Öğrenme Think Thank Takımı	1	8	1
7	Adnan Menderes Üniversitesi	1	5	3
8	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	3	4	10
9	Erciyes Üniversitesi	2	4	1
10	Kırıkkale Üniversitesi	1	4	1

Tablo 4 incelendiğinde Yakın Doğu Üniversitesi'nin makale ($n=4$) ve atıf ($n=35$) sayısında ilk sırada olduğu görülmektedir. Toplam bağlantı sayısında ise Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ($n=14$) ilk sırada bulunmaktadır. Yakın Doğu Üniversitesi'ni atıf sayısına göre sırası ile Hacettepe Üniversitesi ($n=33$), Yeditepe Üniversitesi ($n=28$), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ($n=19$) ve Doğu Akdeniz Üniversitesi ($n=9$) izlemiştir. Türkiye kökenli kurumların hayat boyu öğrenme alanındaki makalelerinin atıf analizine göre haritalandırması Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. Türkiye kökenli kurumlara göre hayat boyu öğrenmeye ilişkin makalelerin atıf analizine göre haritalandırılması

Şekil 5'e göre Yakın Doğu Üniversitesi haritada en büyük alanı kaplamaktadır. Bu bağlamda hayat boyu öğrenmeye dönük yayınlar açısından en etkili kurumun Yakın Doğu Üniversitesi olduğu ileri sürülebilir. Haritada etkililik açısından Yakın Doğu Üniversitesi'ni Hacettepe Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi ve Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi izlemiştir. Kurumların atıf açısından iş birlikleri incelendiğinde haritada renkler açısından 6 grup oluştuğu görülmektedir. Buna göre mavi renkle gösterilen Yakın Doğu Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, İstanbul Medipol Üniversitesi ve Ahi Evran Üniversitesi'nin atıf açısından iş birliği içinde olduğu söylenebilir. Sarı renkle gösterilen Hacettepe Üniversitesi, Adanan Menderes Üniversitesi, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Yeditepe

Üniversitesi ve Cumhuriyet Üniversitesi'nin grup hâlinde daha çok iş birliği içinde oldukları görülürken haritada yeşil renkle gösterilen Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Kırıkkale Üniversitesi, Hitit Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi ve Uludağ Üniversitesi'nin kendi içlerinde daha çok atf iş birliği yaptığı görülmüştür.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada hayat boyu öğrenme alanına yönelik uluslararası ve ulusal düzeyde yayımlanan makalelere dönük bir inceleme yapılmıştır. Araştırma sonuçları hayat boyu öğrenme alanında yayımlanmış ilk makalelerin 1980'li yıllarda yayımlandığını göstermiştir. Yayımlanan makale sayısında 2000'li yıllarla birlikte artış yaşanmış, artışın ivmesi 2005 yılı itibarıyla daha da artmış ve bu artış trendi ilerleyen yıllarla birlikte devam etmiştir. Yüksel ve diğerlerinin (2016) hayat boyu öğrenme alanında yayımlanmış tez ve makalelere yönelik içerik analizlerinin sonuçlarına göre Türkiye'de hayat boyu öğrenme alanına ilişkin ilk çalışmalar 2000'li yıllarda başlamış ve özellikle 2010 yılından sonra çalışma sayısında artış yaşanmıştır. Öztürk'ün (2020) Türkiye'de hayat boyu öğrenme alanı konu alan tezlere yönelik gerçekleştirdiği içerik analizinin sonuçları da benzer şekilde hayat boyu öğrenmeyi konu alan tezlerin 2006 yılı ve sonrasında yayımlanmaya başladığına ve yayımlanan tez sayısının ilerleyen yıllarla birlikte arttığına işaret etmiştir. Yayımlanan tezlerin büyük çoğunluğunun 2016-2020 yılları arasında yayımlandığına dikkat çekilmiştir. Bu bağlamda bu araştırmanın sonuçları ile söz konusu araştırmaların sonuçlarının tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Buradan hareketle bu araştırmanın ve söz konusu araştırmaların sonuçları birlikte yorumlandığında hayat boyu öğrenme alanına yönelik ilginin 2000'li yıllarla birlikte ivmelendiği ve ilerleyen yıllarla birlikte bu ivmenin arttığı değerlendirilebilir. Bu ivmelenmenin bir nedeni olarak OECD'nin 1996 yılında yürüttüğü çalışmalar ve sonrasında yayımladığı "Lifelong learning for all: Meeting of the Education Committee at Ministerial Level" başlıklı rapor ve diğer uluslararası örgütlerin çalışmaları gösterilebilir (OECD, 1996).

Araştırma sonuçları uluslararası düzeyde en çok atıf alan makalenin Sharples (2000) tarafından yazılan “The design of personal mobile technologies for lifelong learning” başlıklı makale olduğunu gösterirken yine uluslararası düzeyde en çok bağlantıya sahip makalenin, Biesta (2006) tarafından yazılan “What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning” başlıklı makale olduğunu göstermiştir. Yayımlanan makalelere ilişkin haritalandırma söz konusu iki makalenin alandaki en etkili makaleler olduğuna işaret etmiştir. Türkiye açısından ise Coskun ve Demirel (2012) tarafından yazılan “Lifelong learning tendencies of university students” başlıklı makalenin en çok atıfa sahip makale olduğu sonucuna ulaşılırken Evin Gencel (2013) tarafından yazılan “Prospective teachers' perceptions towards lifelong learning competencies” başlıklı makalenin en çok bağlantıya sahip makale olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ülkeler açısından hayat boyu öğrenme alanına yönelik yayımlanan en çok makalenin İngiltere kökenli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte en çok bağlantı sayısına sahip ülke de yine İngiltere olmuştur. Ülkelerin hayat boyu öğrenme alanında etkililik sıralaması İngiltere, ABD, Avustralya, Almanya, Kanada, İspanya, Çin, Türkiye, Hollanda, İtalya ve Güney Afrika şeklinde oluşmuştur. Okumoto'ya (2008) göre yaşam boyu öğrenme İngiltere'nin farklı siyasi hedeflerini ve sosyal bağlamlarını yansıtan ileri liberalizm anlayışının bir bileşeni olarak görülmüştür. İngiltere'de yaşam boyu öğrenme hem söylem düzeyinde hem de politika düzeyinde önemsenmiş ve gündem oluşturmuştur. 1998 yılında İngiltere Eğitim Departmanı'nın yayımladığı bir raporda bilgi ve küresel rekabet alanındaki değişimlere istinaden sektörlerde değişim yaşandığı ve buna bağlı olarak iş türlerinin, ihtiyaç duyulan iş gücünün ve becerilerin değiştiği vurgulanmıştır. Bu duruma hazırlanmak ve değişen koşullara uyum sağlayabilmek için sürekli eğitim ve gelişimin ihtiyaç hâline geldiğine işaret edilmiştir. Günümüzde hâlen İngiltere Eğitim Departmanı (2022) insanların becerilerinin yaşamları boyunca garanti altına alınması gerektiğini, değişen beceri ihtiyaçlarına ve istihdam modellerine uyum sağlayabilmek adına insanlara yeniden eğitim ve becerilerini geliştirme fırsatı verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu bağlamda İngiltere'de hayat boyu öğrenmeye 1990'lı

yılların sonlarında özel bir önem verildiği ve bu önemin bilimsel çalışmalara da yansımış olduğu söylenebilir.

Türkiye kökenli kurumlar açısından hayat boyu öğrenme alanında en çok makaleye ve atıfa sahip kurumun Yakın Doğu Üniversitesi, en çok bağlantıya sahip kurumun ise Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kurumların hayat boyu öğrenme alanında kurumların etkililiğine ilişkin haritalandırma sonuçlarına göre en etkili kurumların; Yakın Doğu Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi ve Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye kökenli kurumlar açısından hayat boyu öğrenme alanında en etkili kurumun Yakın Doğu Üniversitesi olmasının bir nedeni olarak söz konusu üniversitenin bu alana atfettiği önem gösterilebilir. Yakın Doğu Üniversitesi bünyesinde Yaşam Boyu Öğrenme Eğitim Merkezini barındırmakta ve bu alana personel kaynağı ve maddi kaynak sağlamaktadır. Benzer şekilde Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi de bünyesinde Sürekli Eğitim Merkezini barındırmakta ve bu merkezin devamı için gerekli kaynakları tahsis etmektedir. Aynı zamanda Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı 2017 yılından bu yana çalışmalarını sürdürmektedir. Bu alanda etkili olan kurumlardan bir diğeri olan Hacettepe Üniversitesi de bünyesinde Yaşam Boyu Öğrenme Merkezini ve Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Ana Bilim Dalını barındırmaktadır.

Bu araştırmada hayat boyu öğrenme çalışmalarına dönük olarak bütüncül bir bakış açısı sunulmaya çalışılmıştır. Daha önce bahsi geçtiği üzere hayat boyu öğrenme bireylere ve toplumlara çeşitli yollarla katkı sunmaktadır. Bu bağlamda hayat boyu öğrenme alanına dönük çalışmaların durumlarının ve eğilimlerinin belirlenmesinin önemli olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre Türkiye'nin hayat boyu öğrenme çalışmaları açısından kötü bir noktada olmadığı söylenebilir. Ancak Türkiye'de bu araştırma alanına atfedilen değerin artması ve bu alanda daha çok yayının yapılması uygulamayı da güçlendirecektir. Bu bağlamda üniversiteler açısından bünyelerinde hayat boyu öğrenmeye dönük birimler oluşturmaları, var olan birimleri güçlendirmeleri ve uygulamaya dönük çalışmalara daha çok önem vermeleri önerilmektedir. Millî

Eğitim Bakanlığı ile Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı açısından ise üniversitelerle iş birliğini güçlendirerek bu alandaki uygulamaları artırmaları ve teori-uygulama dengesinin güçlenmesine katkı sağlamaları önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Akyol, B. (2016). Teacher self-efficacy perceptions, learning oriented motivation, lifelong learning tendencies of candidate teachers: A modeling study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(65), 19-34.
- Aykaç, M., Köğce, D., & Aslandağ, B. (2021). Öğretmen adaylarının matematik okuryazarlıkları ile hayat boyu öğrenme yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(2), 510-532.
- Biesta, G. (2006). What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong vlearning. *European Educational Research Journal*, 5(3-4), 169-180.
- Blaschke, L. M. (2012). Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(1), 56-71.
- Bolhuis, S. (2003). Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: A multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 13(3), 327-347.
- Brine, J. (2006). Lifelong learning and the knowledge economy: Those that know and those that do not-the discourse of the European Union. *British Educational Research Journal*, 32(5), 649-665.
- Canatan, Ü., & Boz, H. (2019). Hayat boyu öğrenme etkinliklerine katılımın aktif yaşlanmanın desteklenmesindeki rolü. *Social Sciences*, 14(3), 343-363.
- Coskun, Y., & Demirel, M. (2012). Lifelong learning tendencies of university students. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 108-120.
- Demirci, N. S., & Özyakışır, D. (2017). Finansal gelişmişlik ve beşeri sermaye arasındaki ilişki: Türkiye için zaman serileri analizi (1971-2013). *Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar*, (624), 25-39.
- Department of Education (2022). Lifelong loan entitlement government consultation. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/1056948/CP_618_Lifelong_Loan_Entitlement_Consultation_print_version.pdf adresinden erişilmiştir.
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285-296.

- Drachsler, H., Hummel, H. G., & Koper, R. (2008). Personal recommender systems for learners in lifelong learning networks: The requirements, techniques and model. *International Journal of Learning Technology*, 3(4), 404-423.
- Durak, H. Y., & Şahin, Z. (2018). Kodlama eğitiminin öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin geliştirmesine katkısının incelenmesi. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 2(2), 55-67.
- Edwards, R. (2002). Mobilizing lifelong learning: Governmentality in educational practices. *Journal of Education Policy*, 17(3), 353-365.
- Ellegaard, O., & Wallin, J. A. (2015). The bibliometric analysis of scholarly production: How great is the impact?. *Scientometrics*, 105, 1809-1831.
- Ersoy, M., & Güneşli, A. (2016). Social networking as a tool for lifelong learning with orthopedically impaired learners. *International Forum of Educational Technology and Society*. 19(1), 41-52.
- Evin Gencil, I. (2013). Prospective teachers' perceptions towards lifelong learning competencies. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 237-252.*
- Fejes, A., & Nylander, E. (2019). *Mapping out the research field of adult education and learning* (Vol. 24). Cham: Springer.
- Green, A. (2002). The many faces of lifelong learning: Recent education policy trends in Europe. *Journal of Educationpolicy*, 17(6), 611-626.
- Gür Erdoğan, D., Canan Güngören, Ö., Hamutoğlu, N. B., Kaya Uyanık, G., & Demirtas Tolaman, T. (2019). The relationship between lifelong learning trends, digital literacy levels and usage of web 2.0 tools with social entrepreneurship characteristics. *Croatian Journal of Education*, 21(1), 45-76.*
- Günüç, S., Odabasi, H. F., & Kuzu, A. (2014). Developing an effective lifelong learning scale (ELLS): Study of validity & reliability. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 244-258.
- Hammond, C. (2004). Impacts of lifelong learning upon emotional resilience, psychological and mental health: Field work evidence. *Oxford Review of Education*, 30(4), 551-568.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*. London: Routledge.
- Koper, R., & Tattersall, C. (2004). New directions for lifelong learning using network technologies. *British Journal of Educational Technology*, 35(6), 689-700.

- Kör, H., Erbay, H., Engin, M., & Dündar, E. (2017). An examination of the correlation between science and technology attitudes scale, frequency of smartphone usage scale and lifelong learning scale scores using the structural equation model. *Journal of Baltic Science Education*, 16(1), 86-99.
- La Belle, T. J. (1982). Formal, nonformal and informal education: A holistic perspective on lifelong learning. *International Review of Education*, 28, 159-175.
- Lüftenegger, M., Schober, B., Van de Schoot, R., Wagner, P., Finsterwald, M., & Spiel, C. (2012). Lifelong learning as a goal-do autonomy and self-regulation in school result in well prepared pupils?. *Learning and Instruction*, 22(1), 27-36.
- Merriam, S. B., & Kee, Y. (2014). Promoting community wellbeing: The case for lifelong learning for older adults. *Adult Education Quarterly*, 64(2), 128-144.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group, T. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Annals of internal medicine*, 151(4), 264-269.
- Mouzakitis, G. S., & Tuncay, N. (2011). E-learning and lifelong learning. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 12(1), 166-173.
- OECD (1996). *Lifelong learning for all: meeting of the Education Committee at Ministerial level, 16-17 January 1996*. Paris: OECD.
- OECD (2021). *OECD skills outlook 2021: Learning for life*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en>.
- Okumoto, K. (2008). Lifelong learning in England and Japan: Three translations. *Compare*, 38(2), 173-188.
- Olsen, M. (2006). Understanding the mechanisms of neoliberal control: Lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. *International Journal of Lifelong Education*, 25(3), 213-230.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi dünyası*, 11(1), 101-121.
- Öztürk, H. İ. (2020). Hayat boyu öğrenme alanında yapılan tezlerin içerik analizi. *International Journal of Active Learning*, 5(1), 12-32.
- Özudoğru, G., Baltacı, Ö., & Özçakır, B. (2021). Türkiye’de hayat boyu öğrenme konusunda yapılan tezlerin bibliyografik değerlendirilmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(2), 829-842.

- Koulaouzides, G. A., & Popović, K. (2017). *Adult Education and Lifelong Learning in Southeastern Europe*. New York: Springer.
- Ranieri, M., Manca, S., & Fini, A. (2012). Why (and how) do teacher sengage in social networks? An exploratory study of professional use of Facebook and its implications for lifelong learning. *British Journal of Educational Technology*, 43(5), 754-769.
- Reychav, I., Elyakim, N., & Mchaney, R. Lifelong learning processes in professional development for online teachers during the Covid era. *Frontiers in Education*, 8. file:///C:/Users/GEF/Downloads/feduc-08-1041800.pdf adresinden erişilmiştir.
- Samancı, O., & Ocakcı, E. (2017). Hayat boyu öğrenme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 711-722.
- Sharples, M. (2000). The design of personal mobile technologies for lifelong learning. *Computers & Education*, 34(3-4), 177-193.
- Şahin, Ü., Sarıtaş, E., & Çatalbaş, G. (2020). Lifelong learning tendencies of primary school teacher candidates. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 48, 374-389.
- Tilev, F. (2020). *OECD ülkelerinde hayat boyu öğrenmenin emek piyasaları üzerindeki etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırklareli.
- Uzunboylu, H., & Hürsen, Ç. (2011). Lifelong learning competence scale (LLCS): The study of validity and reliability. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 449-460.
- Yüksel, S., Gündoğdu, K., Akyol, B., & Vural, R. A. (2016). Hayat boyu öğrenme konusunda yayımlanan tez ve makalelere ilişkin bir içerik analizi: 2000-2015. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1491-1513.

SUMMARY

Introduction

Recently, it has become a generally accepted fact that knowledge is changing rapidly and that an educational approach with a definite beginning and end time cannot adequately respond to the needs of today's societies. In this context, it is argued that adults should be educated throughout their lives, and the idea that education should be provided only in specific years through formal education and that education should end when social maturity or adulthood is reached is not accepted (Jarvis, 2004; Popovic & Koulaouzides, 2017).

Lifelong learning is seen as an interdisciplinary field in the literature, and researchers from many fields, such as educational sciences, sociology, and psychology, conduct research in the field of lifelong learning. With this interdisciplinary research approach, lifelong learning research, concepts, and structures are changing and developing (Fejes & Nylander, 2019). With rapidly developing technology and changes in the world, the knowledge and experience gained in formal education are rapidly losing their validity, and the skills sought in the context of human resources in the workplace are constantly changing. Adapting to these changes requires proactive learning (Organization for Economic Co-Operation and Development OECD, 2021). Lifelong learning as a research field continues to be dynamic and attracts increasing attention from researchers from various disciplines (Merriam & Kee, 2014; Rechav et al., 2023).

Method

This study analyzed articles on lifelong learning using the bibliometric analysis method. The articles published in the education category in the SSCI, ESCI, and A&HCI indexes of the Web of Science (WOS) database were included in the study. While scanning the data, the WOS database was searched by typing the keyword "lifelong learning" in the title. As a result of the search, it was seen that 1031 articles were published in this field, and all of these articles were included in the study. In this study, the data were analyzed by bibliometric analysis method. Two basic methods are used in bibliometric analysis: performance analysis and science mapping. In this context, this study analyzed the data with citation analysis, one of the bibliometric analysis techniques, and tried to reveal the relationships between publications and the effectiveness of publications in the context of authors, countries, and institutions.

Findings

This study conducted a review of articles published in the field of lifelong learning at international and national levels. The research results show that the first articles published in lifelong learning were published in the 1980s. There was an increase in the number of articles published in the 2000s; the momentum of the increase increased even more as of 2005, and this upward trend continued in the following years. The results of the research show that the most cited article at the international level is "The design of personal mobile technologies for lifelong learning" by Sharples (2000), while the article with the highest number of links at the international level is "What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning" by Biesta (2006). The mapping of the

published articles indicated that these two articles were the most influential articles in the field. In terms of countries, it was concluded that the most articles published in lifelong learning originated from the UK. However, the country with the highest number of links was also England. The ranking of countries in terms of effectiveness in lifelong learning is as follows: UK, USA, Australia, Germany, Canada, Spain, China, Turkey, Netherlands, Italy, Italy and South Africa. In terms of Turkish institutions, it was concluded that the institution with the most articles and citations in the field of lifelong learning was Near East University and the institution with the most links was Çanakkale Onsekiz Mart University.

Discussion and Conclusion

According to the results of this research, it can be said that Turkey is not at a bad point in terms of lifelong learning studies. However, increasing the value attributed to this research field in Turkey and more publications in this field will strengthen the practice. In this context, it is recommended that universities should establish lifelong learning units, strengthen existing units and give more importance to practical studies. For the Ministry of National Education and the Ministry of Family and Social Services, it is recommended that they strengthen their cooperation with universities, increase the number of applications in this field, and contribute to strengthening the balance between theory and practice.

ORCID

Onur Erdoğan  ORCID 0000-0002-3442-2303

Zeki Öğdem  ORCID 0000-0002-2051-3976

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu çalışmada teşekkür beyanı bulunmamaktadır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel veya finansal çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Kurul Beyanı

Araştırmada bireylerden veri toplanmamış, daha önce yapılan araştırmalar araştırma için veri seti oluşturmuştur. Bu bakımdan etik kurul onayı gerekmemektedir.

Öğretim Liderliği ile Öğretmen Öz Yeterliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Öğretmen Yansıtma Davranışının Aracılık Rolü* **

Investigating the Link Between Instructional Leadership and Teacher Self-Efficacy: The Mediation Role of Teacher Reflection

Ebru KÖSTEKÇİ¹, Ali Çağatay KILINÇ²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı Damlacık İlkokulu, Adıyaman. ebru.kostekcii@gmail.com

² Karabük Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı.
cagataykilinc@karabuk.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article
Makalenin Geliş Tarihi: 06.09.2023 **Yayına Kabul Tarihi: 30.11.2023**

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğretim liderliği ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkide öğretmen yansıtma davranışının aracılık rolünü tespit etmektir. Toplam 394 öğretmenden veri toplanarak gerçekleştirilen bu kesitsel çalışmada, Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) kullanılarak araştırma değişkenleri arasındaki bağlantıların tahmin edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulguları, okul müdürünün öğretim liderliği ile öğretmen öz yeterliği arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırma bulguları, öğretmen yansıtma davranışının bu ilişkide anlamlı bir kısmi aracılık rolü oynadığını göstermektedir. Mevcut çalışmanın bulguları, öğretim liderliğinin öğretmen öz yeterliğini etkilemedeki belirgin rolünü doğrulamaktadır. Bununla birlikte araştırma bulguları, öğretmen yansıtmasını teşvik etmenin, öğretim liderlerinin öğretmen öz yeterliğini artırmak için anahtar bir ara hedef olarak öne çıktığını göstererek uluslararası alanyazına katkı sunmaktadır. Araştırma sonuçlarına dayanarak politika ve uygulamaya dönük bazı çıkarımlar sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Öğretim liderliği, Öğretmen yansıtma davranışı, Öğretmen öz yeterliği.

***Ahntılama:** Köstekci, E. ve Kılınç, A. Ç. (2023). Öğretim liderliği ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkinin incelenmesi: Öğretmen yansıtma davranışının aracılık rolü. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 1893-1929.

**Bu çalışma, Ebru KÖSTEKÇİ tarafından Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ danışmanlığında Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü bünyesinde hazırlanan "Öğretim Liderliği, Öğretmen Yansıtma Davranışı ve Öğretmen Öz Yeterliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Ayrıca bu çalışma, 03-07 Mayıs 2023 tarihinde Kemer/Antalya'da gerçekleştirilen EYFOR 14'te sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

ABSTRACT

This study tested a mediation model of instructional leadership's empirical association with teacher self-efficacy with the mediation of teacher reflection. Gathering data from 394 teachers, this cross-sectional study employed Structural Equation Modeling (SEM) to estimate the structural links between study variables. The results revealed a positive and significant empirical relationship between principal instructional leadership and teacher self-efficacy and an indirect connection through the mediation of teacher reflection. While our study substantiates the salient role of instructional leadership in influencing teacher self-efficacy, it also adds nuanced evidence to the global literature by suggesting that promoting teacher reflection has featured as a key intermediate goal for school principals to elevate teacher self-efficacy. Based on our results, we provide several implications for policy and practice.

Keywords: *Instructional leadership, Teacher reflection, Teacher self-efficacy.*

GİRİŞ

Okulda yapılan öğretimin kalitesinin artırılması ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması, son yıllarda eğitim araştırmacılarının yoğunlaştığı noktaların başında gelmektedir (Leithwood vd., 2020). Ancak öğrenci başarısının veya öğrenmesinin doğrudan ölçülmesi zor olduğundan, araştırmacılar bu konuyu etkileyen değişkenlere odaklanarak teorik modeller kurmakta ve bunları test etmektedirler. Bu noktada Leithwood ve diğerleri (2010) öğretmenlerin sınıf içinde yaptığı öğretimin, öğrenci öğrenmesini en fazla etkileyen değişkenlerden biri olduğunu belirtmektedir. Darling-Hammond (2000), etkili öğretim pratikleri üreten ve bunları uygulayan bir öğretmenin, öğrenci başarısı üzerinde öğrencinin yoksulluk, dil geçmişi ve azınlık statüsü gibi özgeçmişindeki faktörlerden daha güçlü bir etkisi olabileceğini belirtmektedir. Bu nedenle araştırmacıların öğrenci başarısı ile öğretim kalitesi arasındaki ilişkiyi etkileyen değişkenleri keşfetmeye yöneldikleri söylenebilir (Leithwood vd., 2010).

Yapılan ilk araştırmalar öğretmen öz yeterliği ile öğretmenin öğretim kalitesi ve öğrenci başarısı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermiştir (Armor vd., 1976; Ashton ve Webb, 1986). İlerleyen yıllarda yapılan çalışmalarda bu bulguyu destekler nitelikte sonuçların elde edildiği görülmektedir (Ross, 1998; Künsteing vd., 2016; Wolfook Hoy vd., 2009). Nitekim öğretmenlerin kendi öğretim becerilerine yönelik inançları, öğretim uygulamalarını planlamalarını ve dersleri için harcadıkları çabanın düzeyini etkileyebilir

(Bandura, 1981). Bununla birlikte öğretmenlerin öz yeterlik inançları öğretim hedeflerine ve öğretmenlik mesleğine bağlılıklarını güçlendirebilir (Tschannen-Moran, 2001).

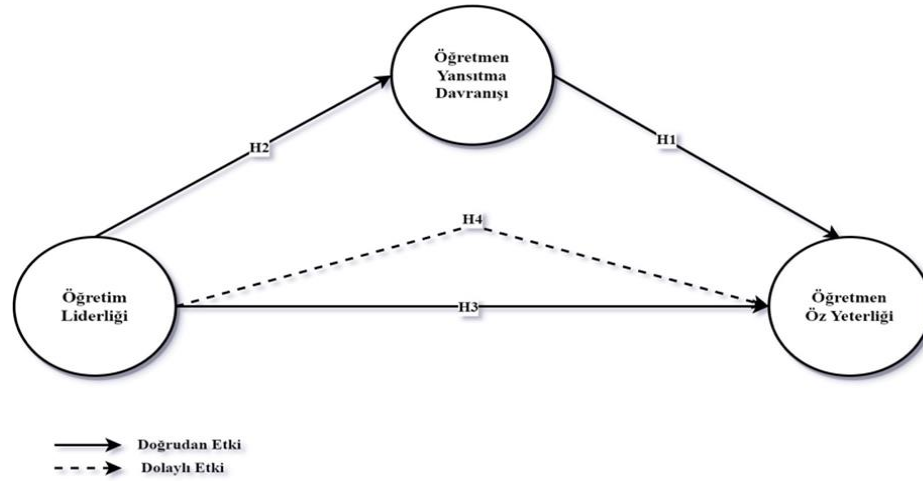
Eğitim araştırmalarının nihai amacı, okulda yapılan öğretimin geliştirilmesi suretiyle öğrencilerin öğrenme çıktılarını artırmak olarak görüldüğünde (Darling-Hammond, 2000; Leithwood vd., 2020), okul müdürlerinin okulun amaçlarına ulaşması hususunda dinamik bir role sahip oldukları ileri sürülebilir (Heck ve Hallinger, 2009). Ancak okul müdürlerinin öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerindeki etkisinde okul ve öğretmene ilişkin bir dizi değişkenin rol aldığı görülmektedir (Hallinger vd., 1996; Leithwood vd., 2010). Bu bulgudan hareketle, öğretimin kalitesini artırmayı amaçlayan okul liderleri için öğretmeni geliştirmek bir gereklilik olarak görülmektedir. Bu noktada öğretmenin eylemlerinin başarıya ulaşacağına yönelik inançlarına göndermede bulunan öz yeterlik algısının güçlendirilmesi önemli görülmektedir (Guskey, 1987; Tschannen-Moran vd., 2001). Okul liderleri öğretmenlerin öğretim uygulamaları konusunda daha özgür olmalarını sağlayarak ve çeşitli kaynaklara erişim olanağı sunarak öz yeterliklerini artırabilir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2007). Bununla birlikte, okul müdürlerinin okulda yapılan öğretime ilişkin kararlara öğretmenlerin katılımını destekleyerek öğretmen öz yeterliğini destekleyebilecekleri vurgulanmaktadır (Klassen ve Chiu, 2010).

Alanda okul liderliği ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkiye yönelik önemli bir bilgi birikimi mevcuttur. Nitekim bu yönde yapılan alanyazın taraması, okul müdürlerinin öğretim liderliği (Liu vd., 2021; Çalık vd., 2012), dönüşümcü liderlik (Wahlstrom ve Louis, 2008; Leithwood ve Jantzi, 1997) ve dağıtımcı liderlik (Liu ve Bellibaş, 2018) davranışlarının öğretmen öz yeterliği ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Yukarıda anılan çalışmaların arasında öğretim liderliği ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkinin dikkat çekici olduğu görülmektedir. Nitekim doğrudan öğretimi geliştirmeye odaklanan bir liderlik stili olarak öğretim liderliğinin, sınıftaki öğretimi gözlemlemek (Hallinger ve Murphy, 1985), öğretmen iş birliğini desteklemek (Brieve, 1972) ve öğretmenlerin kendi öğretim becerilerini geliştirmelerini sağlamak (Bridges, 1967) gibi pratikler aracılığıyla öğretmen öz yeterliği ile doğrudan ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Okul liderliği ve öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkinin doğrudan olduğu kadar dolaylı olarak da gerçekleştiğini ortaya koyan araştırma bulguları mevcuttur. Bu bulgu, eğitim yönetimi araştırmacılarını liderlik ve öğretmen öz yeterliği arasındaki potansiyel aracı değişkenleri ortaya koymaya teşvik etmiştir. Bu yönde yapılan araştırmalarda öğretmen iş birliği (Liu vd., 2021), geri bildirim (Liu ve Gumah, 2020) ve motivasyon (Çalık vd., 2012) gibi değişkenlerin bu iki değişken arasında aracılık rolü üstlendiği ortaya konmuştur. Öğretmen yansıtma davranışları öğretim uygulamalarına eleştirel bir gözle bakabilme, bir dizi değerlendirmeden sonra kendini yeni duruma adapte edebilme ve oluşan sorunları analiz ederek çözüm üretebilme gibi öğretmen davranışlarına göndermede bulunmaktadır (Maviş, 2014). Bu tür davranışlar sergileyen öğretmenlerin eleştirel düşünebildiği ve ortaya çıkan sorunlara daha yaratıcı bir bakış açısıyla yaklaşabildiği ileri sürülebilir (Akbari vd., 2010). Zira yapılan çalışmalar sınıf içinde gerçekleştirdiği öğretime ilişkin yansıtma yapan öğretmenlerin, öğretim sürecinde daha etkin bir rol aldıklarını ve yeni durumlara daha kolay uyum sağladıklarını göstermektedir (Karataş ve Özcan, 2010). Bu nedenle yansıtma davranışını gösteren öğretmenlerin öz yeterliklerinin daha yüksek olması beklenebilir. Zira konuya ilişkin yapılan sınırlı sayıda araştırmada bu durumu destekleyen bulgular üretilmiştir (örn. Pollard vd., 2008).

Bu araştırmada, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen öz yeterliği arasındaki doğrudan ilişki ve öğretmen yansıtma davranışı üzerinden dolaylı ilişki ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu çalışma alana farklı açılardan katkı sağlayabilir. Öncelikle okul liderliğine ilişkin yapılan çalışmaların önemli bir kısmının gelişmiş Batılı ve Anglo-Sakson kültüre sahip ülkelerde gerçekleştirildiği görülmektedir (örn. Thoonen vd., 2011; Leithwood vd., 2010; Marks ve Printy, 2003). Bu konuda son yıllarda uzak doğu ülkelerinde yapılan çalışmaların hız kazandığını da not etmek gerekmektedir (Lai vd., 2017; Hou vd., 2019). Buna rağmen gelişmekte olan ülkelerde okul müdürünün liderlik pratiklerinin özünü ve etkilerini anlamaya dönük araştırmalar sınırlıdır. Bu bakımdan mevcut çalışmanın bulguları uluslararası alanyazına katkı sağlayabilir. Bununla birlikte bugüne kadar öğretim liderliği ve öz yeterlik arasındaki ilişkiye aracılık eden bir dizi değişken tespit edilmiş olsa da bu ilişkide öğretmen yansıtma davranışının potansiyel

aracılık rolü göz ardı edilmiştir. Bu bakımdan mevcut çalışmanın okulda yapılan öğretimin geliştirilmesine odaklanan politika yapıcılar ve uygulayıcılar açısından önemli bir veri kaynağı oluşturması beklenebilir. Araştırmanın hipotetik modeli Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Araştırmanın Hipotetik Modeli

Öğretmen Öz Yeterliği

Öz yeterlik bireylerin kendi eylemlerini kontrol edebilecekleri fikrine dayanan ve insan failliğini vurgulayan sosyal bilişsel teori zemininde temellendirilmektedir (Bandura, 2006). Sosyal bilişsel teori kapsamında, insanoğlunun her türlü uyarıcıya tepki veren edilgen bir varlık olduğu düşüncesinin aksine, Albert Bandura insan davranışının kişisel faktörler, diğer insanlarla etkileşim ve içinde bulunulan çevrenin karşılıklı olarak birbirini etkilemesiyle belirlendiğini ifade etmektedir (Bandura, 1983). Öz yeterlik, karşılıklı belirleyicilik ilkesi olarak ifade edilen bu dinamik etkileşimde anahtar bir role sahip olan kişisel faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir (Bandura, 1997). Bu yönüyle kavram, eğitim araştırmacılarının da ilgisini çekmiştir.

Öğretmen öz yeterliği ‘öğretmenlerin zor veya öğrenmeye motive olmayanlar da dâhil olmak üzere öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkileyebileceklerine dair inancı’ biçiminde ifade edilebilir (Guskey ve Passaro 1994, s. 4). Güçlü bir öz yeterlik duygusuna sahip öğretmenler öğrencilerin becerilerini geliştiren dersler planlamakta, onları öğrenme sürecine etkin bir biçimde dâhil etmekte ve istenmeyen davranışlarını etkili bir şekilde yönetmektedirler (Zee ve Koomen, 2016). Araştırmalar öğretmenlerin öz yeterlik duygusunun öğrencilerin akademik başarısı, motivasyonu ve yeterlik duygusuyla ilişkili olduğunu göstermektedir (Anderson vd., 1988). Bununla birlikte güçlü bir yeterlik duygusuna sahip öğretmenler yeni fikirlere açıktırlar ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için yeni yöntemler denemeye daha isteklidirler (Berman vd., 1977; Guskey, 1988) ve daha yüksek düzeyde planlama ve organizasyon becerisi sergilerler (Allinder, 1994).

Mevcut araştırma kapsamında öğretmen öz yeterliği üç alt boyutta ele alınmıştır: sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik, öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik, öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik; öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları alternatif öğretim yöntemlerini, farklı değerlendirme stratejilerini kullanmalarını ve bireysel öğrenme için öğrencileri yönlendirme girişimlerini içermektedir. Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik, öğretmenlerin sınıf içinde istenmeyen davranışları yönetme becerileriyle ilişkilidir. Öğrenci katılımına yönelik öğretmen yeterliği ise öğretmenlerin öğrenciler için öğrenme pratiklerini zenginleştirme çabalarını kapsamaktadır.

Öğretmen Yansıtma Davranışı

Yansıtma kavramı Plato, Aristotle, Confucius ve Solomon gibi düşünürlerin fikirlerini benimsemiş olan John Dewey (1933) tarafından çalışmaların odağına alınmıştır. Dewey’e (1993, s. 3) göre yansıtıcı düşünme ‘bir konuyu zihinde evirip çevirmek ve onu ciddiyetle ardışık bir şekilde değerlendirmek’ olarak ifade edilmiştir. Yazara göre, yansıtıcı düşünme insanları ‘dürtüsel’ ve ‘rutin faaliyetlerden’ kurtarmakta ve ihtiyacı olanı elde etmek için kasıtlı ve niyetli bir biçimde hareket etmelerini sağlamaktadır.

İlgili alanyazında kavramın eğitim-öğretim ortamları bağlamında incelendiği görülmektedir. Schön (1987) yansıtma davranışını, öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamalarının etkililiğini sorguladıkları bir süreçle ilişkilendirmekte ve bunu öğretmen mesleki gelişiminin önemli aşamalarından biri olarak değerlendirmektedir. Bu bağlamda yansıtıcı bir öğretmenden, geliştirdiği ve sınıf ortamında uyguladığı öğretim pratiklerini eleştirel bir bakışla gözden geçirmesi, öğrenci öğrenmesini geliştirmek için öğretim performansını nasıl geliştirebileceğine yönelik fikir üretmesi ve bu fikirleri uygulamaya koyması beklenir (Akbari vd., 2010; Brookfield, 2010; Schön, 1987).

Bu araştırmada öğretmen yansıtma davranışı uygulamalı, bilişsel, öğrenci (duygusal) odaklı, meta-bilişsel ve eleştirel yansıtma olmak üzere beş alt boyutta incelenmiştir. Uygulamalı yansıtma, öğretmenlerin günlük tutma, meslektaşıyla fikir alışverişinde bulunma, gözlem yapma ve portfolyo tutma gibi davranışlarını içermektedir. Bilişsel yansıtma, öğretmenlerin profesyonel gelişimleri için ne düzeyde bilinçli çaba gösterdikleri hakkında bilgi vermektedir. Öğrenci (duygusal) odaklı yansıtma, öğretmenin öğrencisinin bilişsel ve duygusal durumuyla ilgili ne ölçüde bilgi sahibi olduklarıyla ilgilidir. Meta-bilişsel yansıtma, öğretmenlerin öğretim pratiklerine ilişkin inanç ve algıları üzerinde gerçekleştirdikleri yansıtma pratiğiyle ilişkilidir. Son olarak öğretimin sosyo-politik yönleri üzerine gerçekleştirilen yansıtma pratiği ise eleştirel yansıtma boyutunu oluşturmaktadır (Akbari vd., 2010).

Öğretmen Yansıtma Davranışı ve Öğretmen Öz Yeterliği Arasındaki İlişki

Yansıtıcı düşünme ve uygulama, öğretmenlerin öğretimin farklı boyutlarını kendi yöntemleriyle anlamlandırmaya ve yerleşmiş anlayışlarına, önceki deneyimlerine ve kişisel inançlarına dayalı olarak karar vermek için yeterli özerkliği geliştirmeye teşvik etmektedir (Farrell, 2017). Öğretime yönelik yansıtıcı yaklaşımlar öğretmenleri öğretim sürecinde araştırmacı, karar verici ve problem çözücü rolleri oynamaya teşvik etmektedir (Calderhead, 1989; Zeichner, 1983). Yapılan araştırmalar yansıtma davranışı sergileyen öğretmenlerin sınıf için öğretim uygulamalarını geliştirmeye dönük daha yüksek bir özgüvene sahip olduklarını (Lawrence-Wilkes, 2014), öğretimin karmaşıklığına dair daha derin bir anlayış sergilediklerini (Ogberd ve McCutcheon, 1987), daha etkili öz

değerlendirme yaptıklarını (Francis, 1995; Genc, 2010; Jung, 2012) ve daha iyi bir öğretim performansı sergilediklerini göstermektedir (Leitch ve Day, 2000).

Yansıtmanın öz yeterlikle ilişkisine yönelik Gabriele ve Joram (2007), yansıtıcı düşünmenin öğretmenlerin yüksek düzeyde öz yeterlik duygusu geliştirmelerine yardımcı olabileceğini vurgulamaktadır. Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy (1998) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin yansıtma yoluyla kendi öğretim pratiklerini değerlendirdiklerinde, öğretimdeki güçlü yönlerini ve etkili stratejilerini fark edebildikleri ve bu farkındalığın öz yeterlik algılarını güçlendirdiği ortaya konmuştur. Zee ve Koomen'in (2016) araştırma bulguları ise öğretmenlerin yansıtma yoluyla öğretim stratejilerini değerlendirdiklerinde daha yüksek bir öz yeterlik algısına sahip olduklarını ve bunun da öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Uluslararası alanyazında yansıtma ve öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya dönük çalışmaların yapıldığı ve bu ampirik ilişkiye yönelik bazı bulguların ortaya konduğu anlaşılmaktadır. Ancak Türkiye'de konuya ilişkin çalışmalar son derece sınırlıdır. Yukarıda açıklanan teorik temellere ve ampirik bulgulara dayalı olarak mevcut çalışmanın ilk hipotezi şu şekildedir:

Hipotez 1: Öğretmen yansıtma davranışı ile öğretmen öz yeterliği arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır.

Öğretim Liderliği

Etkili okul hareketini takiben öğretim liderliği, okulda yapılan öğretimin kalitesini artırmaya dönük önemli bir kavram olarak ortaya çıkmıştır (Bridges, 1967; Hallinger ve Murphy, 1985). Etkili okullar üzerine yapılan çok sayıda araştırma, okul müdürünün liderliğinin okul gelişimi ve öğrenci başarısı için kilit faktör olduğuna dair tutarlı kanıtlar sunmaktadır (Duke ve Stigging, 1985). Öğretim liderliği okul müdürünün, öğretmenlerin, öğrencilerin ve aynı zamanda ebeveynlerin iş birliği içinde hareket ederek eğitim faaliyetlerini etkili ve başarılı bir şekilde yürüttüğü bir okul ortamı oluşturmaya odaklanmaktadır (Marks ve Printy, 2003). Buna göre öğretim lideri olarak okul müdüründen okulda yapılan öğretimi denetlemesi, öğretmenlerle müfredat ve öğretim

planı üzerinde çalışması, öğretmenlere öğretimin niteliğini artırmaya dönük araç ve gereçleri sağlaması ve mesleki gelişim fırsatları oluşturması beklenmektedir (Bossert vd., 1982; Hallinger ve Murphy, 1985).

Mevcut araştırmada Hallinger ve Murphy (1985) tarafından geliştirilen kavramsal çerçeve kullanılmıştır. Bu çerçeve öğretim liderliğini üç boyutta ele almaktadır: okulun misyonunu tanımlama, müfredatı ve öğretimi yönetme ve olumlu bir öğrenme ortama oluşturma. Okul misyonunu tanımlama, okul hedeflerini belirleme ve bunları öğretmenlere iletmeyi içermektedir. Müfredatı ve öğretimi yönetme, öğretimin denetimi ve değerlendirilmesi, müfredatın koordine edilmesi ve öğrenci performansının izlenmesiyle ilişkilidir. Olumlu bir öğrenme ortamı oluşturma, öğrenciler için yüksek beklentilerin oluşturulmasına, akademik standartların ve öğrenme için teşviklerin belirlenmesine ve öğretmen mesleki gelişiminin desteklenmesine göndermede bulunmaktadır.

Öğretim Liderliği ve Öğretmen Yansıtma Davranışı Arasındaki İlişki

Öğretim liderliği genel olarak okul müdürlerinin öğrencilerin öğrenme çıktılarını geliştirmeye odaklanan davranışlarını ifade etmektedir (Hallinger ve Murphy, 1985). Öğretmen yansıtma davranışı ise öğretmenlerin sınıf içinde uyguladıkları öğretim etkinliklerinin niteliğini artırmak için bu etkinliklere ilişkin inceleme, iç gözlem ve eleştirel analiz sürecini içermektedir (Akbari vd., 2010). Bu bağlamda teorik düzeyde her iki kavramın odak noktasının, okulda yapılan öğretimin niteliğinin geliştirilmesi olduğu ileri sürülebilir.

Alanyazında yukarıda belirtilen teorik ilişkiyi destekleyen bulgulara rastlanmaktadır. Örneğin, Blase ve Blase (1998) mesleki öğrenme desteği sağlama, öğretim stratejileri hakkında geri bildirimde bulunma ve öğretmenler arasında iş birliğini kolaylaştırma gibi güçlü öğretim liderliği davranışları sergileyen okul müdürlerinin, öğretmen yansıtma davranışlarını destekleyebileceklerini ortaya koymuştur. Marks ve Printy (2003) öğretim liderliğinin, okul için açık ve anlaşılır hedefler belirleme, öğretmenlere geri bildirim sağlama, profesyonel öğrenme topluluklarının gelişimini teşvik etme ve iş birlikçi karar

vermeyi kolaylaştırma gibi birçok uygulamayı kapsadığını belirtmektedir. Bu uygulamalar, öğretmenin yansıtma davranışları sergilemesini sağlayacak bir okul ortamının tesis edilmesini kolaylaştırabilir (Southworth, 2002). Hallinger ve Heck (1998) tarafından yapılan başka bir çalışmada, okulda bir sürekli öğrenme kültürü yaratan öğretim liderlerinin, öğretmenlerin yansıtıcı davranışlar sergilemelerine olanak sağlayan bir okul ortamının oluşumunu sağladıkları ortaya konmuştur. Başka bir çalışmada Southworth (2002), destekleyici bir okul ikliminin öğretmen yansıtma davranışını olumlu yönde etkilediğini bulgulamıştır. Bununla birlikte destek sağlama, hedef belirleme ve mesleki gelişimi teşvik etme gibi öğretim liderleri pratikleri ile öğretmen yansıtma davranışı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (Hilal, 2021; Runhaar vd., 2010). Bu bağlamda her iki kavram arasındaki teorik bağlantıya ve alandaki mevcut bulgulara dayalı olarak bu çalışmada, öğretim liderliği ve öğretmen yansıtma davranışı arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu varsayılmaktadır.

Hipotez 2: Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen yansıtma davranışı arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır.

Öğretim Liderliği ve Öğretmen Öz Yeterliği Arasındaki İlişki

Alanyazında öğretim liderliği ve öğretmen öz yeterliği arasındaki potansiyel ampirik ilişkiyi ortaya çıkarmaya yönelik çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Derbedek, 2008; Tschannen-Moran ve Hoy, 2007). Örneğin Hallinger ve Heck (1998), okul liderliği üzerine yapılan araştırmaların kapsamlı bir incelemesini yapmış ve öğretim liderliği uygulamaları ile öğretmen öz yeterliği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Başka bir ifadeyle, okullarında öğretimin ve öğrenci öğrenmesinin geliştirilmesine yönelik liderlik pratikleri sergileyen okul müdürleri, öğretmenlerin öğrenci öğrenmesine olumlu yönde katkı sağlayabileceklerine yönelik inancını artırmaktadır. Çalık ve diğerleri (2012) öğretim liderliği ile öğretmen öz yeterliği arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiyi Türkiye bağlamında doğrulamıştır. Tschannen-Moran ve Gareis'in (2004) öğretim liderliğinin bir bileşeni olan müdür yeterliği ve öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında da benzer bulgular dikkat çekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlere mesleki öğrenme desteği sağlayan ve olumlu bir

okul iklimi oluşturan okul müdürlerinin, öğretmen öz yeterliğini geliştirme olasılığının daha yüksek olduğu söylenebilir. Müdürler iş birliğini desteklediklerinde, öğretmenlere öğretim uygulamalarına yönelik geri bildirim sağladıklarında ve öğretmenlerin çabalarını takdir ettiklerinde, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının artmasına olanak sağlamaktadırlar (Goddard, Hoy ve Hoy 2000). Bu bilgiler ışığında araştırmanın üçüncü hipotezi şu şekildedir:

Hipotez 3: Öğretim liderliği ile öğretmen öz yeterliği arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır.

Araştırmada yansıtma davranışı ve öğretmen öz yeterliği, öğretim liderliği ve yansıtma davranışı ve son olarak öğretim liderliği ve öğretmen öz yeterliği arasındaki doğrudan ilişkilere yönelik kurulan hipotezlerden yola çıkarak oluşturulan son hipotez şu şekildedir:

Hipotez 4: Öğretim liderliği ve öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkide öğretmen yansıtma davranışı anlamlı bir aracılık rolü oynamaktadır.

YÖNTEM

Model

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemi ve ilişkisel tarama deseninde gerçekleştirilmiştir (Büyüköztürk vd., 2018). Bu bölümde araştırmanın katılımcıları, veri toplama araçlarının psikometrik özellikleri ve verilerin analizine ilişkin açıklamalar sunulmuştur.

Örnekleme

Araştırma kapsamında Karabük ilinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan toplam 397 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde bir evren ya da popülasyondan rastgele seçilen bireylerin dahil edildiği bir örneklem oluşturulur (Büyüköztürk vd., 2012). Bu çalışmada evrenden örnekleme alınacak

öğretmen sayısı Büyüköztürk ve diğerleri tarafından önerilen örneklem hesaplama formülü kullanılarak hesaplanmıştır.

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0 - 1}{N}}$$

$$n_0 = \left(\frac{t^2 PQ}{d^2} \right)$$

Formüldeki P değeri belirli bir özelliğe sahip olma, Q ise olmama oranını yansıtmaktadır. Araştırmanın evreninde P tahmini mevcut değilse $P = Q = 0,5$ alınabilir. Bu şekilde varyans (PQ) en yüksek değeri (0,25) alır ve bu haliyle en büyük örneklem büyüklüğüne ulaşır. Evren tahmini için sapma miktarı $d = .05$ güven düzeyi $(1-a) = .95$ alınmıştır. Güven değerine gelen t değeri 1.96'dır (Büyüköztürk vd., 2012). Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasına yönelik işlemlerin sonucunda, örneklemin 375 olarak alınabileceği anlaşılmıştır. Bu noktada elektronik ortamda hazırlanan veri toplama formu Karabük Milli Eğitim Müdürlüğü aracılığıyla araştırma evrenini oluşturan merkez ve ilçelerdeki toplam 65 okula ulaştırılmıştır. Alınan geri dönüşlerden eksik ve hatalı kodlama, boş bırakma ve diğer uç değer analizlerinden sonra veriler ayıklanmıştır ve geriye 394 veri kaldığı görülmüştür. Toplanan 394 veri hesaplanan örneklem büyüklüğünü karşıladığından bu veri seti üzerinden analizler yapılmıştır.

Örneklemin demografik değişkenlere göre dağılımı incelendiğinde, cinsiyete göre katılımcıların 226'sı (%57.4) kadın, 168'i (%42,6) erkek öğretmenden oluşmaktadır. Eğitim durumuna göre katılımcıların 317'si (%80.5) lisans, 77'si (%19.5) lisansüstü mezunudur. Son olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerinin ortalaması 17.36'dır (Ss. = 8.67). Bu dağılımlar çalışma evreninin dağılımlarıyla uyumludur (Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2023).

Veri Toplama Araçları

Öğretmen Öz Yeterliği Ölçeği

Bu ölçek, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş, Çapa Aydın, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe diline ve kültürüne uyarlanmıştır. 9'lu Likert tipinde (1-2= Yetersiz, 3-4=Çok az yeterli, 5=biraz yeterli, 6-7=oldukça yeterli, 8-9=çok yeterli) cevaplanan bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan ise 216'dır. Ölçek üç boyutta (sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik, öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik ve öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik) ve toplam 24 maddeden oluşmaktadır.

Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik boyutunda öğretmenlerin sınıf kuralları, sınıf düzeni ve öğrencilerin olumsuz davranışları gibi sınıf yönetimi bileşenlerine ilişkin yeterlik düzeylerini ölçen 8 madde bulunmaktadır (ör. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?). Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik boyutunda derse az ilgi gösteren öğrencileri motive etme ve öğrencileri başarılı olabileceklerine inandırma gibi öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını destekleyecek uygulamaları ne ölçüde sağlayabildiklerini ölçmeye yönelik 8 madde bulunmaktadır (ör. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?). Son olarak öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik boyutu, öğrencilerin öğretilenleri kavrayıp kavramadığını ne kadar iyi değerlendirebildikleri, öğrencilerin zor sorulara ne kadar iyi cevap verebildikleri ve derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne denli sağlayabildiklerini ölçen toplam 8 madde içermektedir (ör. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne oranda kullanabilirsiniz?). Bu araştırma için tekrarlanan ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda modelin uyumunun iyi düzeyde olduğu anlaşılmıştır ($\chi^2/df=2.78$, $p<.001$, CFI=0.93, TLI=0.92, RMSEA=0.06 ve SRMR=0.04). Ölçeğin yakınsak geçerlik için hesaplanan ortalama varyans değeri (AVE) 0.50'nin üzerinde (AVE = 0.79) ve yapı güvenirliği değeri 0.70 kesme noktasını aşmıştır ($\omega = 0.92$). Söz konusu bulgular, öğretmen öz yeterliği ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna dair yeterli kanıtları sunmaktadır.

Öğretmen Yansıtma Davranışı Ölçeği

Akbari ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen bu ölçek orijinalde İngilizce Öğretmeni Yansıtıcı Envanteri (İÖYE) olarak adlandırılmıştır. Yazarlar ölçek modelini pratik, bilişsel, öğrenen (duygusal), meta-bilişsel, eleştirel ve ahlaki unsurları kapsayan 6 bileşenli bir İÖYE olarak önermişlerdir. Ancak yapılan doğrulama işlemlerinden sonra ahlakın yapısını ele alan maddelerin hiçbiri karşılık gelen faktörlerle anlamlı bir ilişki vermediğinden, ahlak bileşeni kaldırılmış ve sonuç olarak geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla 5 faktörlü bir İÖYE modeli geliştirilmiştir. Akbari ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen bu ölçek, pratik yansıtma, bilişsel yansıtma, öğrenci (duygusal) odaklı yansıtma, meta-bilişsel yansıtma ve eleştirel yansıtma olarak isimlendirilen 5 boyutta toplam 29 maddeden oluşmaktadır.

Uygulamalı yansıtma boyutu öğretmenlerin günlük tutma, meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulunma, gözlem yapma ve portfolyo tutma gibi yöntemleri kullanarak gerçekleştirdikleri yansıtma pratiğini ifade etmektedir. Ölçekte bu boyutu 6 madde temsil etmektedir (ör. Gerçekleştirdiğim öğretim uygulamalarını gözden geçiririm). Bilişsel yansıtma, öğretmenlerin profesyonel gelişim için kitap veya dergi okumak gibi bilinçli çaba göstermeleriyle ilgilidir. Ölçekte bu boyutu 6 madde ölçmektedir (ör. Öğrenme/öğretme konularında çalıştay / konferanslara katılırım). Öğrenci (duygusal) odaklı yansıtma, öğrencinin bilişsel ve duygusal durumu hakkında bilgi sahibi olma durumunu yansıtmaktadır. Ölçekte 3 madde bu boyutla ilişkilidir (ör. Bir öğretim etkinliği yaptığımda öğrencilerimden o etkinliğe ilişkin dönüt alırım). Meta-bilişsel yansıtma, öğretmenlerin öğretim pratiklerine, güçlü ve zayıf kişiliklerine ve öğretmenlik uygulamalarına ilişkin inançlarına yönelik gerçekleştirdikleri yansıtma pratiğiyle ilgilidir. Bu boyut, ölçekte 7 maddeyle temsil edilmektedir (ör. Öğretim felsefemin öğretimimi nasıl etkilediğini düşünürüm). Son olarak eğitimdeki politika ve uygulamaların eleştirisi yansıtma boyutunu oluşturmaktadır. Bu boyut ölçekteki son 7 maddeyi içermektedir (ör. Öğrencilerin toplumsal konularda (yoksulluk, ayrımcılık vb.) farkındalığını artırmaya çalışırım.).

Bu çalışmada mevcut ölçme aracı maddelerinin, yönergelerinin ve madde cevap seçeneklerinin Türkçeye uyarlaması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ölçek uyarlama sürecinde Hambleton ve Patsula (1999) tarafından önerilen basamaklar takip edilmiştir. Bu noktada ilk olarak ölçülmek istenen kavramın Türk kültüründe mevcut olduğuna karar verilmiştir. Uyarlama süreci üç temel aşamada tamamlanmıştır. Birinci aşamada ölçeğin orijinal dilden (İngilizce) hedef dile (Türkçe) çevirisi yapılmıştır. Her iki dile hâkim alan uzmanlarından oluşan üç kişilik bir gruba ölçek çeviri formu gönderilmiştir. Gönderilen orijinal ölçek maddeleri (5 faktör altında toplam 29 madde), puanlama yönergesi ve cevap seçenekleri Türkçeye çevrilmiştir. Çeviri sürecinin son aşamasında üç alan uzmanının katılımıyla uzman paneli gerçekleştirilmiş ve panelde farklı çevrilen maddeler üzerinde uzmanlarla görüşmeler yapılarak en uygun olan çeviride uzlaşmaya varılmıştır.

İkinci aşamada ise uzman görüşlerinden yararlanılarak dilsel eşdeğerlik çalışmaları yapılmıştır. Bu aşama ölçeğin dilsel eşdeğerliğinin uzmanlar tarafından mantıksal bir yöntemle incelenmesini kapsamaktadır. Bu amaçla eşdeğerlik için hazırlanan uzman değerlendirme formu aracılığıyla alan uzmanlarından; Türkçeye çevrilen ölçek maddelerinin uygulama yapılacak katılımcıların özelliklerini göz önünde bulundurarak anlamsal, kavramsal ve deneyimsel bakımdan özgün maddelerle olan eş değerliğini incelemeleri ve uygun görmedikleri noktaları belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen geri bildirimlere göre ölçeğin anlamsal, kavramsal ve deneyimsel açıdan özgün formuyla genel olarak tutarlı olduğu, ancak bazı düzeltmelerin yapılması gerektiği anlaşılmıştır. Türkçe formda yer alan maddelerden eşdeğerlik bağlamında sorunlu görülen maddeler tekrar gözden geçirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda, bir maddenin (Madde 26) Türk eğitim sistemiyle uyumayan bir içeriğe sahip olması nedeniyle ölçek formundan çıkarılmasına karar verilmiştir. Bununla birlikte birkaç maddede ifade değişikliği yapılmasına karar verilmiştir.

Son aşamada, uyarlanan ölçeğin faktör yapısına ilişkin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanmış versiyonu 5’li likert tipinde (1= hiçbir zaman, 2= nadiren, 3= bazen, 4= sıklıkla ve 5= her zaman) olup ölçekten alınabilecek en düşük puan 28 ve en yüksek puan 140 olarak hesaplanmıştır. Ölçek 5 faktör altında toplam 28

maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerliği için uygulanan ikinci düzey DFA sonucunda model tatmin edici düzeyde uyum göstermiştir ($\chi^2/df=2.52$, $p<.001$, $CFI=0.93$, $TLI=0.91$, $RMSEA=0.06$ ve $SRMR=0.05$). Bununla birlikte ölçeğin yakınsak değeri ($AVE = 0.56$) ve bileşik güvenirlik katsayısı ($\omega = 0.86$) kabul edilebilir düzeydedir. Sonuç olarak öğretmen yansıtma davranışı ölçeğinin orijinal formuyla uyumlu olduğu ifade edilebilir.

Öğretim Liderliği Ölçeği

Mevcut araştırmada okul müdürlerinin sergiledikleri öğretim liderliği davranışlarını ölçmek amacıyla Hallinger ve Wang (2015) tarafından geliştirilen Öğretim Liderliği Ölçeğinin kısa formundan yararlanılmıştır. Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS), Çin’de yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda geliştirilmiş 22 maddelik bir ölçme aracıdır. Ölçek; okul misyonu, öğretim programı ve okul iklimi olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Katılımcılar maddeleri 1 (hiçbir zaman) ile 5 (her zaman) arasında değişen bir derecelendirme ölçeğinde yanıtlamaktadırlar (Hallinger ve Wang, 2015).

Bellibas ve diğerleri (2016) ölçeği Türkçeye uyarlamış ve Türk eğitim sisteminin genel yapısına uygun bulmadıkları müfredatı ilişkin dört maddeyi ölçekten çıkarmışlardır. Bu maddeler, öğretmenlerin müfredatı koordine etme konusunda müdürlerinin uygulamalarını değerlendirmeleriyle ilişkilidir. Zira merkezi ve hiyerarşik bir yapıya sahip Türk Eğitim Sisteminde bu tür bir pratik bulunmamaktadır. Bellibas ve diğerleri tarafından Türk eğitim sistemine uyarlanan bu kısa form 3 boyutta toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Okul misyonunu tanımlama boyutu, okul hedeflerini belirlemeyi ve bunları tüm okula iletmeyi içermektedir (ör. Okul misyonunu okul personeline, öğrencilere ve velilere etkili bir şekilde aktarır.). Öğretim programının yönetimi, okul müdürünün öğretimi denetleme ve değerlendirmesine ilişkin davranışlarıyla ilişkilidir (ör. Öğrencilerin akademik gelişimlerini değerlendirmek için öğretmenlerle bire bir görüşür.). Son olarak olumlu bir okul iklimi geliştirme, okul müdürünün öğretim zamanının etkili kullanımını sağlamaya ve öğretmen mesleki gelişimini teşvik etmeye dönük davranışlarını kapsamaktadır (ör. Öğretmenlerin öğretimle ilgili hizmet içi eğitimlerini yönetir veya bu etkinliklere katılır.).

Mevcut araştırma kapsamında yapılan DFA sonucunda ölçeğin verilerle iyi bir uyum gösterdiği gözlenmiştir ($\chi^2/df=3.06$, $p<.001$, $CFI=0.96$, $TLI=0.95$, $RMSEA=0.07$ ve $SRMR=0.03$). AVE kesme değeri olan 0.50'yi aşmış ($AVE= 0.82$) ve bileşik güvenirlik katsayısı, 0.70 olan eşik değerinin üzerinde bulunmuştur ($\omega = 0.93$). Bu bulgular öğretim liderliği ölçeğinin, Türk eğitim sistemi bağlamında kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri SPSS 26 ve Mplus 8.8 programları kullanılarak analiz edilmiştir. Çevrim içi yollarla toplanan 397 form öncelikle hatalı işaretleme, kayıp değer ve uç değer açısından incelenmiştir. Bunun için çoklu normallik varsayımlarına Mahalonabis uzaklık değerlerinin anlamlı olmaması ($p < 0.001$) referans alınmıştır (Leys vd., 2018). Bu doğrultuda, hesaplanan Mahalonabis uzaklık varsayımlarını karşılamayan 3 veri analiz dışında bırakılmıştır. Geriye kalan 394 formdan oluşan bir veri seti üzerinden analizler yapılmıştır.

Analiz işlemleri birkaç aşamadan oluşmaktadır. İlk olarak modeldeki öğretim liderliği, öğretmen yansıtma davranışı ve öğretmen öz yeterliği değişkenlerinin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Geçerlik analizi için DFA uygulanmıştır. Bununla birlikte, ölçeğin yakınsak geçerliği için ortalama ayıklanmış varyans (AVE) değeri hesaplanmıştır. Bu değer, alanyazında ifade edilen .50 eşik değerini aşması gerekmektedir. Ölçeğin birleşik güvenirlik kat sayısı incelenmiştir ve bu değer .70'ten yüksek olması ölçeğin güvenilir olduğunu işaret etmektedir (Hair vd., 2013). Alanyazın ölçeklerin güvenirliği için Cronbach Alpha katsayısını yerine McDonald Omega değerini önermektedir. Cronbach Alpha katsayısı korelasyon temelli bir analiz olduğu için verilerin normalliği ve varyansların homojenliğine duyarlıdır. Diğer taraftan DFA temelli Omega katsayısı ölçeğin faktör yüklerinden yola çıkılarak hesaplanmaktadır ve hata varyansları analize dahildir (Hayes ve Coutts, 2020). Bu nedenle güvenirlik analizlerinde Omega katsayısının raporlanması tercih edilmiştir. Tüm bu analiz işlemleri veri toplama araçları başlığı altında rapor edilmiştir. Ayrıca verilerin normalliği için çarpıklık ve basıklık kat sayıları ve çoklu bağlantısallık varsayımları incelenmiştir. Verilerin

normallik sayıltılarının karşılanması için çarpıklık ve basıklık değerlerinin (+/- 1) aralığında olması gerekmektedir. Çoklu bağlantısallık için test edilen varyans şişme faktörünün (VIF) 5'ten küçük olması ve tolerans indeksinin (TL) .10'dan büyük olması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidel, 2013). Ayrıca yapısal modelin analizinden önce tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma) ve korelasyon analizleri uygulanmıştır.

İkinci olarak araştırma modelindeki değişkenler arasındaki ilişkileri test etmek amacıyla Mplus programı aracılığıyla YEM yaklaşımlarından maksimum olasılıklı tahminleme yöntemi kullanılmıştır. YEM, bağımlı (öğretmen öz yeterliği), bağımsız (öğretim liderliği) ve aracı (öğretmen yansıtma davranışı) değişkenler arasındaki ilişkileri tek bir modelde ölçebilmek için kullanışlı bir yöntemdir (Hayes, 2018). YEM modelinin uyumu için karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI > 0.90), Tucker-Lewis uyum indeksi (TLI > 0.90), standartlaştırılmış ortalama karekök artık değeri (SRMR < 0.08), ortalama karakök yaklaşık hatası (RMSEA < 0.08) ve Ki-karenin serbestlik derecesine oranı ($\chi^2/df < 3$) uyum indekslerinin eşik değerlerinin altında ve üstünde olmasına göre değerlendirilmiştir (Hu ve Bentler, 1999).

Son olarak aracılık analizinde, yapısal modeldeki ilişkileri doğrulamak için Preacher ve Hayes (2008) tarafından önerilen Bootstrapp yöntemi kullanılmıştır. Bootstrapp analizinde bağımsız, aracı ve bağımlı değişkenler arasındaki dolaylı etkiler, farklı örnekler seçilerek 2000 örneklemlerle bootstrapping ile analiz edilmiş ve %95 düzeyinde güven aralıklarının (GA) sıfır (0) içerip içermediğine göre yorumlanmıştır (Preacher ve Hayes, 2008).

BULGULAR

Bu bölümde ilk olarak modeldeki değişkenler için normallik ve çoklu bağlantısallık sayıltıları, tanımlayıcı istatistikler ve korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur (bkz. Tablo 1). Normallik analizi için hesaplanan çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında olduğu görülmüştür (Tabachnick ve Fidel, 2013). Çoklu bağlantısallık için

incelenen VIF değerlerinin 5'ten küçük ve TI katsayılarının .10'dan büyük olduğu görülmüştür. Bu bulgular, çalışma verilerinin normallik ve çoklu bağlantısallık sorununun olmadığını göstermektedir. Değişkenlere ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile değişkenler arasındaki korelasyon değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

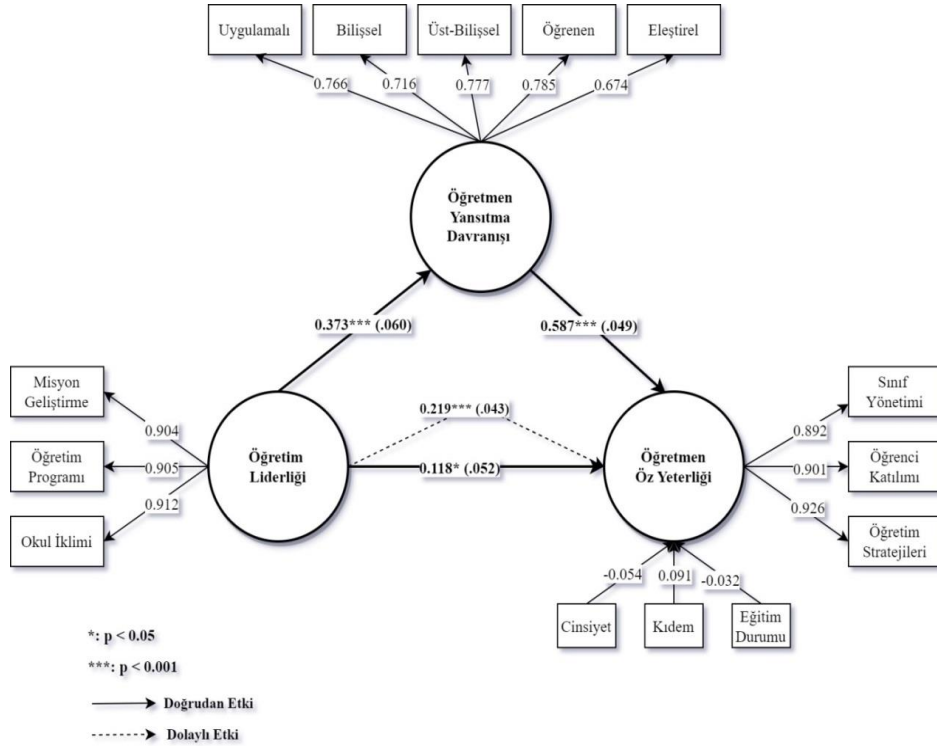
Tablo 1. Değişkenlere İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile Değişkenler Arasındaki Korelasyon Değerleri

	\bar{X}	Ss.	1	2	3	4	5	6
1. Cinsiyet	-	-	-					
2. Eğitim Durumu	-	-	0.02	-				
3. Kıdem	17.36	8.67	-.35**	0.14**	-			
4. ÖL	3.53	0.92	0.10*	-0.04	0.05	-		
5. ÖYD	3.76	0.56	0.06	-0.07	0.04	0.33**	-	
6. ÖÖY	4.09	0.52	-0.03	-.006	0.13**	0.32**	0.57**	-
Çarpıklık	-	-	-	-	-	-.70	-.05	-.45
Basıklık	-	-	-	-	-	-.08	-.12	-.46
VIF	-	-	-	-	-	-	1.12	1.12
TI	-	-	-	-	-	-	0.89	0.89

** $p < .01$. ÖL: Öğretim Liderliği, ÖYD: Öğretmen Yansıtma Davranışı, ÖÖY: Öğretmen Öz Yeterliği, Cinsiyet (Kadın = 1, Erkek = 0), Eğitim Durumu (Lisans = 1, Lisansüstü = 0)

Tablo 1'e göre, öğretmenlerin öğretim liderliği ($\bar{X} = 3.53$, $Ss = 0.92$), öğretmen yansıtma davranışı ($\bar{X} = 3.76$, $Ss = 0.56$) ve öğretmen öz yeterliği ($\bar{X} = 4.09$, $Ss = 0.52$) değişkenlerine ilişkin algıları orta düzeydedir. Bununla birlikte öğretmenlerin öğretim liderliğine ilişkin algılarının standart sapmasının yüksek olması, katılımcı görüşleri arasında heterojenliğin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca değişkenler arasındaki korelasyonlar incelendiğinde, öğretim liderliği ile öğretmen yansıtma davranışı arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r = .33$, $p < .01$), öğretmen öz yeterliğiyle yine orta düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = .32$, $p < .01$). Ayrıca öğretmen yansıtma davranışı ile öğretmen öz yeterliği arasında yine orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = .57$, $p < .01$).

Temel tanımlayıcı istatistiksel analizlerden sonra hipotezlerin sınanması için yapısal eşitlik modeli yol analizi uygulanmıştır. Yol analizinde yordayıcı değişken, aracı değişken ve sonuç değişkeni arasındaki ilişkilerin test edilmesi amaçlanmıştır (bkz. Şekil 2). Araştırma modelinin uyum indeksleri incelendiğinde, modelin iyi düzeyde bir uyuma sahip olduğu saptanmıştır ($\chi^2/df = 2.91$, $p < .001$, CFI = 0.96, TLI = 0.95, RMSEA = 0.07 ve SRMR = 0.05).



Şekil 2. Yapısal Eşitlik Modeli Analizi Sonuçları

Okul müdürlerinin öğretim liderliği pratiklerinin öğretmen yansıtma davranışı aracılığıyla öğretmen öz yeterliliğiyle ilişkisini belirlemek amacıyla 2000 örneklemlerle Bootstrapping analizi uygulanmıştır (Preacher ve Hayes, 2008). Şekil 2 incelendiğinde,

ilk olarak öğretmen yansıtma davranışı ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkiye odaklanılmıştır. Bu ilişki pozitif yönde ve anlamlıdır ($\beta = 0.587$, SH= 0.049, %95 GA [0.504, 0.538]). Buna göre Hipotez 1 desteklenmiştir. İkinci olarak okul müdürünün öğretim liderliği davranışları ile öğretmen yansıtma davranışı arasındaki ilişki pozitif yönde ve anlamlıdır ($\beta = 0.373$, SH= 0.060, %95 GA [0.277, 0.477]). Bu bulgu Hipotez 2'yi doğrulamıştır. Üçüncü olarak öğretim liderliği ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişki düşük düzeyde, anlamlı ve pozitiftir ($\beta = 0.118$, SH= 0.052, %95 GA [0.033, 0.201]). Bu sonuca göre Hipotez 3 desteklenmiştir. Dördüncü olarak yapısal modelde öğretim liderliğinin öğretmen yansıtma davranışları aracılığıyla öğretmen öz yeterliğiyle ilişkisi olumlu ve anlamlıdır ($\beta = 0.219$, SH= 0.043, %95 GA [0.156, 0.294]). Bu doğrultuda, mevcut modelde öğretmen yansıtma davranışı kısmi aracı rolü oynamaktadır. Son olarak öğretim liderliği pratiklerinin öğretmen öz yeterliği üzerindeki toplam etkisi orta düzeyde anlamlı ve pozitiftir ($\beta = 0.337$, SH= 0.053, %95 GA [0.251, 0.427]). Buna göre öğretim liderliği ve öğretmen yansıtma davranışı, öğretmen öz yeterliğindeki toplam varyansın yaklaşık %43'ünü açıklamıştır ($R^2 = 0.43$).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma kapsamında ilk olarak öğretmen yansıtma davranışı ile öğretmen öz yeterliği arasındaki doğrudan ilişki incelenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmen yansıtma davranışının öğretmen öz yeterliği ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu noktadan hareketle gerçekleştirdiği öğretim uygulamaları üzerine düşünen, bunları eleştirel bir gözle değerlendiren öğretmenlerin öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenler sınıftaki öğrenci tepkilerini, öğrenme hedeflerine ulaşma sürecini ve kendi öğretme stratejilerini değerlendirerek yansıtma yapmaktadırlar. Bu değerlendirme, öğretmenlerin güçlü yanlarını tanımlarına ve geliştirmeleri gereken alanların farkına varmalarına yardımcı olabilir (Akbari vd., 2010). Bu durumda yansıtma yapan öğretmenin öz yeterliğinin yüksek olması beklentilerle uyumludur. Bununla birlikte yansıtma süreci, öğretmenin güçlü yönlerini keşfetmesini sağlayabilir. Bu bulgu, önceki araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir (Lee, 2005; Pedro, 2005). Bandura'ya

(1997) göre, öz yeterliğin belli bir davranışı gerçekleştirmede geçmiş başarılar, fizyolojik ve duygusal uyarılma, dolaylı deneyim ve sözel ikna olmak üzere dört temel kaynağı bulunmaktadır. Bu kaynakların her biri, öz yeterliğin gelişiminde önemli rol oynayabilirken öz yeterlik inançlarının oluşumu öncelikle geçmiş performansın yansımalarına ve yorumlanmasına dayanır (Gabriele ve Joram, 2007). Bu görüşe paralel biçimde Braun ve Crumpler (2004), yansıtmanın öğretmenlerin öğretimde daha etkili olmalarına ve öğrenci öğrenmesini artırmaya dönük olarak kendilerine daha fazla inanmalarına yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Mevcut araştırmanın bulgusu yine York-Barr ve diğerleri (2001) tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Bu araştırma bulgusuna göre yansıtıcı öğretmenler öğretim sürecinde ve sonrasında karşılaştıkları sorunlara çözüm bulduklarında ve kendi ürettikleri çözümlerin olumlu etkilerini gözlemlediklerinde öz yeterlikleri artmaktadır. Sonuç olarak bu araştırmada yansıtma davranışı ile öz yeterlik arasındaki doğrudan ilişki saptanarak hiyerarşik ve merkezietçi bir sistemde öğretmen yansıtma davranışının öğretmen öz yeterliğini açıklayan önemli bir kavram olduğu ortaya konulmuştur.

Mevcut araştırmada ikinci olarak öğretim liderliği ve öğretmen yansıtma davranışı arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Bu bağlamda okul müdürünün öğretim liderliği alt boyutlarından öğretimi denetleme ve değerlendirme uygulamasını yaparak öğretmenlere bu yönde geri bildirim sağlaması, öğretmen yansıtma davranışını geliştirici bir uygulama olarak değerlendirilebilir. Yine bu noktada müdür rehberlik yaparak ya da yansıtma sürecinde nasıl ilerleyebileceklerine dair stratejiler ve kaynaklar sunarak öğretmenleri destekleyebilir. Okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamaya yönelik öğretim liderliği davranışı sergilemeleri, yansıtmanın bilişsel boyutunu destekler niteliktedir. Nitekim öğretmenlere mesleki öğrenme fırsatları sunan okul müdürleri, onların öğretimi geliştirmeye yönelik bilinçli çabalarını destekleyebilirler. Mevcut araştırmanın bu bulgusu, alanyazındaki diğer araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Örneğin Blase ve Blase'in (1999) araştırma bulguları okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının, öğretmenleri sınıf içi öğretim pratiklerinin etkililiği üzerine eleştirel bir biçimde düşünmeye teşvik ettiğini

ortaya koymuştur. Öğretim liderliği ve öğretmen yansıtma davranışı arasında bu araştırma kapsamında saptanan pozitif yönde ve anlamlı ilişki alanyazından destek bulmuş olsa da bu ampirik ilişkiyi test etmeye dönük daha fazla araştırma bulgusuna ihtiyaç duyulduğunu ifade etmek gerekmektedir.

Üçüncü olarak araştırma bulguları, öğretim liderliği uygulamalarının öğretmen öz yeterliği ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda okul müdürleri, öğretmenlere mesleki öğrenme olanakları sunarak, ders planlamalarına destek sağlayarak ve sınıf içi uygulamaları gözlemleyerek öğretmenlerin öz yeterliklerini artırabilirler. Öğretmenlerin öz yeterlik algısı kendi beceri ve yeteneklerine olan inançları olarak ele alındığında, okul müdürlerinin öğretmenlere sunduğu destek, yönlendirme ve geri bildirimler, öğretmenlerin yeterlik algılarını olumlu yönde etkileyebilir. Bu bulgu, alanyazından destek bulmaktadır. Örneğin Hallinger ve Heck (1998) okul liderliği üzerine yapılan araştırmaların kapsamlı bir incelemesini yaptığı çalışmasında, öğretim liderliği ile öğretmen öz yeterliği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tschannen-Moran ve Gareis'in (2004) öğretim liderliği ve öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada da benzer bulguların öne çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte Çalık ve diğerlerinin (2012) yaptıkları çalışmada, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen öz yeterliği ile pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma sonuçları mevcut araştırmanın sonuçlarıyla birlikte değerlendirildiğinde, öğretim liderliğinin öğretmen öz yeterliğinin gelişiminde önemli bir değişken olduğu ileri sürülebilir.

Son olarak araştırma sonuçları öğretim liderliği ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkide öğretmen yansıtma davranışının anlamlı bir aracılık rolü oynadığını göstermiştir. Araştırmanın bu bulgusu, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen yansıtma davranışını geliştirebileceği ve bunun da öğretmenlerin öz yeterlik algılarını artırdığı biçiminde yorumlanabilir. Buna göre okul müdürünün okulda yapılan öğretimi geliştirmeye dönük liderlik davranışları öğretmenlerin sınıf içi pratiklerinin etkililiğini etraflı bir şekilde değerlendirmelerini, güçlü ve zayıf yönlerini keşfederek öğrenci öğrenmesine daha uygun bir öğretim tasarımı yapmalarını kolaylaştırabilir. Bu da

öğretmenlerin öğrenci öğrenmesine katkı sağlayabilecekleri inancını kuvvetlendirebilir. Bugüne kadar öğretim liderliği ve öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkide aracılık rolü oynayan bir dizi değişken ortaya konmuş olsa da (ör. (Liu vd., 2021; Çalık vd., 2012), öğretmen yansıtma davranışının potansiyel aracılık rolü araştırmacıların fazlaca ilgisini çekmemiştir. Bu bağlamda, mevcut araştırmanın sonuçları öğretmen öz yeterliğini artırmak isteyen okul müdürleri için öğretmen yansıtma davranışını güçlendirmenin önemli bir ara hedef olduğunu göstererek uluslararası alanyazına katkı sağlamaktadır.

Çıkarımlar

Mevcut araştırmacının sonuçlarına dayalı olarak politika yapıcılar ve uygulayıcılar için bazı çıkarımlar sunulabilir. Araştırma sonuçları okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları sergilemelerinin, öğretmen yansıtma davranışının ve öğretmen öz yeterliğinin artırılması için önemli olduğunu göstermektedir. Bu durumda araştırma sonuçları, son yıllarda Öğretmen Strateji Belgesi (MEB, 2017) ve 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde (MEB, 2018) de yer aldığı şekliyle, okul müdürlerinin liderlik davranışlarının geliştirilmesine yönelik politik girişimlerin devamlılığının önemli olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda müdürlerin meslek içinde geliştirilmesine yönelik politik uygulamaların devam etmesi gerektiğinin altı çizilmelidir. Bununla birlikte bu çalışmada, öğretmenlerin yansıtma davranışlarının öğretim lideri olarak okul müdürünün öğretmen öz yeterliğini güçlendirmesi bakımından önemli olduğu ortaya konmuştur. Bu nedenle okul müdürleri için öğretmen yansıtma becerilerinin artırılmasına yönelik liderlik eğitimleri ve hizmet öncesi/içi mesleki gelişim programları düzenlenmesi önerilebilir. Öğretmenlerin yansıtma becerilerinin ve öz yeterlik algılarının nasıl artırılacağına yönelik çeşitli eğitimlerin bu programlara dahil edilmesi düşünülebilir. Son olarak okul müdürlüğüne seçme ve atanma sürecinde bu programları tamamlamış olmanın kredilendirilmesi gerektiği söylenebilir.

Uygulama açısından bakıldığında, araştırma sonuçları öğretmen öz yeterliğini artırmak isteyen bir okul müdürünün, öğretmen yansıtma davranışını geliştirmeye odaklanması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle okul müdürlerinin öğretmenlerin yansıtma davranışlarını geliştirmek için okul düzeyinde öğretmenler için sürdürülebilir öğrenme

ortamları oluşturması gerekmektedir. Ayrıca öğretmen yansıtma davranışı, öğretmenin kendi sınıf içi pratiklerine eleştirel bir gözle bakmasını gerektirdiğinden, okulda bu tür uygulamaları destekleyen bir kültürün oluşturulması, öğretim ve öğrenmenin geliştirilmesi bakımından bir öncelik haline getirilebilir.

Sınırlılıklar ve Araştırma Önerileri

Bu araştırmanın dikkate alınması gereken bazı sınırlılıkları mevcuttur. Bu sınırlılıklar aynı zamanda gelecek araştırmalar için yol gösterici bir nitelik taşıyabilir. Bu bağlamda mevcut araştırmanın ilk sınırlılığı, araştırma modelinin kesitsel bir tasarıya sahip olmasıdır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde kurgulandığından sonuçlar, değişkenler arasındaki nedensel ilişki hakkında çıkarımlar sunmamaktadır. Başka bir anlatımla, herhangi bir değişkenden meydana gelen artış ya da azalışın nedenini diğer bir değişkene bağlamak mümkün değildir. Bu nedenle ileride konuya ilişkin yapılacak araştırmalarda nedensel ilişkiyi ortaya koymayı sağlayacak boylamsal ya da deneysel çalışmalar yapılabilir.

Araştırmanın bir diğer sınırlılığı araştırma verilerinin yalnızca öğretmenlerden toplanmasıdır. Ölçme araçları arasında okul müdürünün liderlik pratikleri, öğretmen yansıtma davranışı ve öz yeterliği ile ilgili veri bulunmaktadır. Her ne kadar okul müdürünün liderlik pratikleri ile ilgili veriyi öğretmenden toplamak araştırmanın objektifliğine katkı sağlasa da diğer kavramlara yönelik toplanan veriler yanlılığa neden olmuş olabilir. Örneğin öğretmenler yansıtma davranışlarını gerçekte olduğundan daha fazla gerçekleştirdiklerini beyan etmiş olabilirler. Zira öğretmenler, sosyal beğenirlik etkisiyle kendi eylemlerinde sorun görmeme eğiliminde olmuş olabilirler. Bu husus göz önünde bulundurularak ileride yapılacak benzer araştırmalarda hem okul müdüründen hem de öğretmenlerden veri toplanabilir.

Araştırmanın göz önünde bulundurulması gereken son sınırlılığı ise araştırma verilerinin tek bir ilden toplanmış olmasıdır. Araştırma kapsamında verilerin tek bir ilde görev yapan öğretmenlerden toplanması sonuçların genellenmesini engelleyebilir. Bir ilin ya da bölgenin özellikleri diğerlerinden farklı olabileceğinden veriler sonuçları temsil etme

noktasında sınırlı kalabilir. Ancak bu noktada Türk Eğitim Sisteminin hiyerarşik ve merkeziyetçi yapısının ülkemizdeki farklı illerde benzer uygulamalara yol açmış olabileceği gerçeği de göz önünde bulundurulmalıdır. Başka bir anlatımla, Türk eğitim sistemi içinde hangi ilde olursa olsun okul müdürleri ya da öğretmenlerden beklenen pratikler büyük oranda benzerlik göstermektedir. Yine de daha geniş bir örneklemeden elde edilecek veriler farklı bulgulara ulaşılmasını sağlayabilirdi. Bu bakımdan, gelecek araştırmalarda bu hususun göz önünde bulundurulmasının önemli olduğunu düşünüyoruz.

KAYNAKLAR

- Akbari, R., Behzadpoor, F., & Dadvand, B. (2010). Development of English language teaching reflection inventory. *System, 38*(2), 211–227.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education, 17*(2), 86–95.
- Anderson, R. N., Greene, M. L., & Loewen, P. S. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research, 34*(2), 148–165.
- Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E., & Zellman, G. (1976). *Analysis of the School Preferred Reading Programs in Selected Los Angeles Minority Schools*, REPORT NO. R-2007- LAUSD. Santa Mónica, CA: Rand Corporation (ERIC Document Reproduction Service No. 130 243).
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. Longman.
- Bandura, A. (1981). Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy. In J. H. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social cognitive development: Frontiers and possible futures* (pp. 200–239). Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1983). Self-efficacy determinants of anticipated fears and calamities. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*(2), 464–469.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Volume 5, pp. 307-337). Information Age.
- Bellibas, M. S., Bulut, O., Hallinger, P., & Wang, W. C. (2016). Developing a validated instructional leadership profile of Turkish primary school principals. *International Journal of Educational Research, 75*, 115–133.
- Berman, P., & McLaughlin, M. W. (1977). Federal programs supporting educational change, Volume VII: *Factors affecting implementation and continuation*. Santa Monica, CA: The RAND Corporation.

- Blase, J., & Blase, J. (1998). Supporting the lifelong study of learning and teaching. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 2(7), 3–4.
- Blase, J., & Blase, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 349–378.
- Bossert, S. T., Dwyer, D. C., Rowan, B., & Lee, G. V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34–64.
- Braun Jr, J. A., & Crumpler, T. P. (2004). The social memoir: An analysis of developing reflective ability in a pre-service methods course. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 59–75.
- Bridges, E. M. (1967). A model for shared decision making in the school principalship. *Educational Administration Quarterly*, 3(1), 49–61.
- Bridges, E. M. (1967). Instructional leadership: A concept re-examined. *Journal of Educational Administration*, 5(2), 136–147.
- Brieve, F. J. (1972). Secondary principals as instructional leaders. *NASSP Bulletin*, 56(368), 11–15.
- Brookfield, S. (2010). Critical reflection as an adult learning process. In N. Lyons (Ed.), *Handbook of reflection and reflective inquiry* (pp. 215–236). Springer New York.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Eğitim bilimsel araştırma yöntemleri* (13. Baskı). Pegem Akademi.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43–51.
- Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H., & Kılınç, A. C. (2012). Examination of relationships between instructional leadership of school principals and self-efficacy of teachers and collective teacher efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2498–2504.
- Çapa, Y., Çakiroğlu J., & Sarıkaya H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 74–81.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1–44.

- Derbedek, H. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlilikleri üzerindeki etkileri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Heath & Co Publishers.
- Duke, D. L., & Stiggins, R. J. (1985). Evaluating the performance of principals: A descriptive study. *Educational Administration Quarterly*, 21(4), 71–98.
- Farrell, S. D. (2017). *Self-efficacy among community college faculty teaching in CTE dual-enrollment programs* [Doctoral dissertation]. Wichita State University.
- Francis, D. (1995). The reflective journal: A window to preservice teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 229–241.
- Gabriele, A. J., & Joram, E. (2007). Teachers' reflections on their reform-based teaching in mathematics: Implications for the development of teacher self-efficacy. *Action in Teacher Education*, 29(3), 60–74.
- Genc, Z. S. (2010). Teacher autonomy through reflective journals among teachers of English as a foreign language in Turkey. *Teacher Development*, 14(3), 397–409.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479–507.
- Guskey, T. R. (1987). Context variables that affect measures of teacher efficacy. *The Journal of Educational Research*, 81(1), 41–47.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63–69.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627–643.
- Hair, J. F., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2013). Partial least squares structural equation modeling: Rigorous applications, better results and higher acceptance. *Long Range Planning*, 46(6), 1–12.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5–44.

- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157–191.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217–247.
- Hallinger, P., & Wang, W. C. (2015). *Assessing instructional leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*. Springer.
- Hambleton, R. K., & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1(1), 1–13.
- Hayes, A. F. (2018). Partial, conditional, and moderated moderated mediation: Quantification, inference, and interpretation. *Communication Monographs*, 85(1), 4–40.
- Hayes, A. F., & Coutts, J. J. (2020). Use omega rather than Cronbach's alpha for estimating reliability. *Communication Methods and Measures*, 14(1), 1–24.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659–689.
- Hilal, Y. Y. (2021). De-domesticating reflection: the role of school leadership within a colonized lifeworld. *International Journal of Leadership in Education*, 1–23. doi:abs/10.1080/13603124.2021.2006791
- Hou, Y., Cui, Y., & Zhang, D. (2019). Impact of instructional leadership on high school student academic achievement in China. *Asia Pacific Education Review*, 20(4), 543–558.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1–55.
- Jung, J. (2012). The focus, role, and meaning of experienced teachers' reflection in physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(2), 157–175.
- Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğü (2023). *Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğü istatistik verileri*. <https://karabuk.meb.gov.tr/www/mudurlugumuz-istatistik-verileri/icerik/143> adresinden 11.04.2023 tarihinde alınmıştır.

- Karataş, S. ve Özcan, S. (2010). Yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine ve proje geliştirmelerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 225–243.
- Klassen, R. M., ve Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756.
- Korthagen, F. A., & Wubbels, T. (1995). Characteristics of reflective practitioners: Towards an operationalization of the concept of reflection. *Teachers and Teaching*, 1(1), 51–72.
- Künsting, J., Neuber, V., & Lipowsky, F. (2016). Teacher self-efficacy as a long-term predictor of instructional quality in the classroom. *European Journal of Psychology of Education*, 31(3), 299–322.
- Lai, M., Wang, L., ve Shen, W. (2017). Educational leadership on the Chinese Mainland: A case study of two secondary schools in Beijing. *London Review of Education*, 15(2), 317–328.
- Lawrence-Wilkes, L., & Ashmore, L. (2014). *The reflective practitioner in professional education*. Springer.
- Lee, H. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 699–715.
- Leitch, R., & Day, C. (2000). Action research and reflective practice: Towards a holistic view. *Educational Action Research*, 8(1), 179–193.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1997). Explaining variation in teachers' perceptions of principals' leadership: A replication. *Journal of Educational Administration*, 35(4), 312–331.
- Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671–706.
- Leithwood, K., Sun, J., & Schumacker, R. (2020). How school leadership influences student learning: A test of "The four paths model". *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 570–599.
- Leys, C., Klein, O., Dominicy, Y., & Ley, C. (2018). Detecting multivariate outliers: Use a robust variant of the Mahalanobis distance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 74, 150–156.

- Liu, W., & Gumah, B. (2020). Leadership style and self-efficacy: The influences of feedback. *Journal of Psychology in Africa*, 30(4), 289–294.
- Liu, Y., & Bellibas, M. S. (2018). School factors that are related to school principals' job satisfaction and organizational commitment. *International Journal of Educational Research*, 90(1), 1–19.
- Liu, Y., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2021). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 430–453.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370–397.
- Maviş, F. (2014). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yansıtıcı uygulama düzeyleri ile öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023*. <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmen-strateji-belgesi/icerik/406> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. <https://tegm.meb.gov.tr/www/2023-vizyonu/icerik/23> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Ogberd, A., & McCutcheon, G. (1987) Teachers' experiences doing action research. *Peabody Journal of Education*, 64(2), 116–127.
- Pedro, J. Y. (2005). Reflection in teacher education: Exploring pre-service teachers' meanings of reflective practice. *Reflective Practice*, 6(1), 49–66.
- Pollard, A., Anderson, J., Maddock, M., Swaffield, S., Warin, J., & Warwick, P. (2008). *Reflective teaching: Evidence-informed professional practice* (Third Press). Continuum International Publishing Group.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879–891.
- Ross, J. A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. In J. Brophy (Ed.), *Research on teaching* (Volume 7, pp. 49–74). JAI Press.

- Runhaar P, Sanders, K., & Yang, H. (2010). Stimulating teachers' reflection and feedback asking: An interplay of self-efficacy, learning goal orientation, and transformational leadership. *Teaching and Teacher Education, 26*(5), 1154–1161
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership & Management, 22*(1), 73–91.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (Sixth Press). Pearson Education Limited.
- Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T., & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly, 47*(3), 496–536.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration, 39*(4), 308–331.
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2004). Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration, 42*(5), 573–585.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783–805.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education, 23*(6), 944–956.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*(2), 202–248.
- Wahlstrom, K. L., & Louis, K. S. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly, 44*(4), 458–495.
- Woolfolk-Hoy, A., Hoy, W. K., & Davis, H. A. (2009). Teachers' self-efficacy beliefs. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 627–653). Routledge.

York-Barr, J., Sommers, W. A., Ghere, G. S., & Montie, J. (2001). *Reflective practice to improve schools: An action guide for educators*. Corwin.

Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015.

Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.

SUMMARY

Purpose

Educational research underscores teacher classroom instruction as a pivotal determinant significantly shaping student learning. Accordingly, unraveling the potential variables influencing the interplay between student achievement and teaching excellence occupies a central niche in scholarly pursuits. Contemporary investigations affirm a constructive nexus linking teacher self-efficacy, teaching quality, and student achievement. Yet, when the imperative lies in amplifying student learning, school principals' pivotal and dynamic role in elevating pedagogical standards assumes paramount significance. In this regard, an earnest anticipation of a robust correlation between school leadership and teacher self-efficacy is substantiated by carefully reviewing.

Furthermore, empirical evidence accentuates that the interface between instructional leadership and self-efficacy extends beyond direct links to encompass indirect pathways. Within the contours of this ongoing inquiry, the mediating influence of teacher reflection in the dynamic interaction between school principals' instructional leadership behaviors and teacher self-efficacy assumes focal attention. While scholarly investigations in the school leadership field predominantly emanate from Western and Anglo-Saxon cultures, a significant gap emerges: the potential mediating role of teacher reflection remains uncharted territory. Hence, this research endeavors to bridge this gap by illuminating the direct relationship between school principals' instructional leadership behaviors and teacher self-efficacy and indirect through the mediation of teacher reflection. Envisaged as a valuable contribution to the field, our findings aspire to unveil the multifaceted dynamics underpinning effective school leadership, its resonance with teacher self-efficacy, and the mediator role played by teacher reflection.

Method

This study was designed as a cross-sectional survey. The research sample consists of 394 teachers. The research data were collected using the Teacher Self-Efficacy Scale, Teaching Reflection Inventory, and Principal Instructional Management Rating Scale. Teacher Self-Efficacy Scale was developed by Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy (2001) and adapted to the Turkish language and culture by Çapa Aydın, Çakırdoğan, and Sarıkaya (2005). The second instrument, the Teaching Reflection Inventory, was developed by Akbari et al. (2010) and adapted to Turkish culture by the researcher. Finally, the short form of the Principal Instructional Management Rating Scale developed by Hallinger and Wang (2015) was used to measure the instructional leadership behaviors exhibited by school principals. Bellibaş et al. (2016) adapted this short form to the Turkish educational setting.

Findings

First, findings revealed a positive and significant empirical link between teacher reflection and self-efficacy. Second, the relationship between principal instructional leadership practices and teacher reflection was positive and significant. Third, the current study found a positive and significant relationship between instructional leadership and teacher self-efficacy. Finally, findings pointed to an indirect association between principal instructional leadership and teacher self-efficacy via teacher reflection, which means that teacher reflection acted as a significant mediator between instructional leadership and teacher self-efficacy.

Discussion and Conclusion

The research findings suggest that teachers who reflect on their classroom instructional practices and evaluate them critically exhibit higher levels of self-efficacy. Furthermore, it can be asserted that the practice of school principals overseeing and assessing teaching effectiveness while providing feedback to teachers has the potential to foster teacher reflection behavior. Indeed, school principals can enhance teachers' self-efficacy by offering opportunities for professional learning, aiding in lesson planning, and conducting classroom observations. Finally, our results imply that the instructional leadership behaviors of school principals can contribute to cultivating teacher reflection behaviors, consequently amplifying teachers' perceptions of self-efficacy.

This study is subject to certain limitations that merit consideration, which can also serve as guiding points for future research endeavors. In this regard, the first limitation of the present study pertains to its adoption of a cross-sectional design. Given that our research was designed as a cross-section survey, the results do not provide inferences about causal relationships among variables. Another limitation pertains to the exclusive collection of research data from teachers. Additionally, a salient constraint to be acknowledged is that the research data was sourced solely from a single province. Finally, the fact that the data for this study was gathered from teachers working within a single province could impede the generalizability of the findings.

ORCID

Ebru KÖSTEKÇİ  ORCID 0009-0002-7020-8520

Ali Çağatay Kılınç  ORCID 0000-0001-9472-578X

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu makaleye birinci yazar %60, ikinci yazar %40 oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Veri toplama sürecine katkı sağlayan öğretmenlere teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu makale, etik kurallara uyum içerisinde hazırlanmıştır. Veri toplama sürecinde, katılımcılardan alınan onaylarla gizlilik hakları titizlikle korunmuştur. Tüm veriler, etik ve profesyonel standartlara uygun olarak elde edilmiştir. Makalede kullanılan metodoloji ve veri toplama teknikleri açıkça tanımlanmıştır. Alıntılar ve kaynakça, uygun biçimde referans gösterilerek sistematik bir şekilde sıralanmıştır. Bu çalışmanın oluşturulma sürecinde, bilimsel etik ve objektiflik ilkelerine tam anlamıyla riayet edilerek etik standartlara uygunluğu sağlamak için gerekli hassasiyet gösterilmiştir. Araştırmanın yürütülmesi, Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 03.02.2023 tarih ve E-78977401-050.02.04-216240 numaralı kararı ile resmi olarak onaylanmıştır.

GEFAD / GUJGEF43(3): 1931-1962(2023)

Eğitim Programını Geriye Doğru Tasarlamak: Anlamaya Dayalı ve Öğrenme Çıktısı Odaklı Tasarım*

Planning Curriculum with Backward Design: Understanding by Design and Learning Outcome-Based Design

Oktay AKBAŞ¹

1 Prof. Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, e-posta: oktayakbas@gazi.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Derleme Makalesi/ Review Article

Makalenin Geliş Tarihi: 20.05.2023

Yayına Kabul Tarihi: 19.09.2023

ÖZ

Anlamaya dayalı tasarım, istenilen sonuçları yazmaya öncelik tanıyan, devamında öğrenme kanıtlarını ortaya koyan ve son olarak öğrenme planını ve yöntemini belirleyen, geriye doğru tasarım olarak isimlendirilen bir süreci içine alan eğitim programı ve öğretim tasarımı modelidir. Geriye doğru tasarım düşüncesinde sürecin sonundaki hedefler göz önünde bulundurularak sondan başa doğru planlama yapılır. Öğrenme çıktısı odaklı eğitimde de benzer şekilde, öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin sonunda, bilmeleri ve yapabilmeleri için gerekli olan tüm unsurlara odaklanılır ve organize edilir. Çalışmada, öğrenme çıktısı odaklı eğitim ve geriye doğru tasarlama anlayışları açıklanmış, geriye doğru tasarımın ileri doğru tasarım ve merkezi tasarım ile arasındaki farklılıkları ortaya konmuş ve anlamaya dayalı tasarlama şablonlarını incelenerek uygulama için rehberlik edecek bilgiler verilmiştir. Araştırma, derleme çalışması kapsamında alanyazın tarama tekniğinden yararlanılarak hazırlanmıştır. Çalışmanın amaçları doğrultusunda alanda yayınlanmış orijinal çalışmalar sistemli bir şekilde taranmış, değerlendirilmiş ve sentezlenerek birleştirilmiştir. Çalışmanın sonunda geriye doğru tasarımın günümüz eğitim amaç ve anlayışı ile uygun olduğu ve hem K-12 düzeyinde hem de yükseköğretim kurumlarında kullanılmasının fayda sağlayacağı yönünde kanaat ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Eğitim programlarının tasarımı, Geriye doğru tasarım, İleriye doğru tasarım, Anlamaya dayalı tasarım, Öğrenme çıktısı odaklı eğitim

***Ahntılama:** Akbaş, O. (2023). Eğitim programını geriye doğru tasarlamak: Anlamaya dayalı ve öğrenme çıktısı odaklı tasarım. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 1931-1962.

ABSTRACT

Understanding by design is an instructional and curriculum design model that includes a process called backward design, which puts the desired results and evaluation first, then reveals the learning evidence and finally determines the learning plan and method. Backward design thinking starts by considering the goals at the end of the process and planning is done from the end to the beginning. Similarly, in learning outcome-oriented education, all the elements necessary for students to know and be able to do at the end of their learning experience are focused and organized. In the study, learning outcome-oriented education and backward design concepts are explained, the differences between backward design and forward design and central design are revealed, and understanding by design templates are examined and information that will guide the application is given. In the research, literature review technique was used within the scope of the review study. For the purposes of the study, the original studies published in the field were systematically scanned, evaluated and synthesized and combined. At the end of the study, it was concluded that the backward design is suitable for today's educational goals and understanding, and it will be beneficial to use it both at the K-12 level and in higher education institutions.

Keywords: Curriculum design, Backward design, Forward design, Central design, Understanding by design, Learning outcome focused design, Learning outcome

GİRİŞ

Öğretim programını tasarlamak geleceğe yönelik bilişsel bir hazırlıktır. Tasarlama sürecinde karşılaşılabilecek problemleri öngörülerek, çözümler üretmek ve sürecin tüm aşamalarını zihninde canlandırmak temel görevlerdir. Bu çalışmada birçok kez geçecek olan program, plan ve tasarlama kavramlarının tümünde eyleme geçmeden önce bilişsel bir hazırlık vardır. Covey (2002) tasarlama düşüncesini bir işin iki kez yaratıldığı fikrine dayandırır. İşin ilk yaratımı zihinsel, ikincisi fiziksel yaratımdır. İlk iş dikkatli bir şekilde yapılmadığında, ikinci yaratım sırasında maliyeti iki katına çıkaracak pahalı değişiklikler yapılmak zorunda kalınabilir. Bir şeyin tasarım yoluyla gerçekleştiğini söyleyen kişi, onun tesadüfen ya da şans eseri olarak değil, düşünceli bir planlamayla gerçekleştiğini söylemektedir. Nasıl mimarlar, mühendisler ve yazılımcılar amaca yönelik, tutarlı, etkili tasarımlar yapıyorsa, öğretmenler de amaca yönelik ilgi çekici dersler, çalışma etkinlikleri ve değerlendirme faaliyetleri planladıkları için tasarımcılardır (McTighe, 2021). İyi tasarlanmış sistemler, kullanıcının hata yapabileceğini tahmin eder ve hatayı ortadan kaldırmak için uyarı ve bilgilendirme, bazı

küçük engelleri ortadan kaldırma ve öğrenme fırsatları oluşturma gibi çözümler düşünürler (Thaler ve Sunstein, 2016). Planlama ve tasarlanmanın gerekliliği konusunda şüphe yokken, planlamanın ileriye dönük mü? Geriye dönük mü? olacağı konusunda çalışmalar yapılmaktadır. Planlamaların çoğu ileriye dönük, kronolojik bir yönde yürütülür. Planlayıcılar şimdiden arzu edilen bir geleceğe doğru adımlarını birbirini takip eden bir düzende atarlar. Bununla birlikte, bu tipik, kronolojik sırayı tamamen tersine çeviren bir planlama stratejisi olan geriye dönük planlama yaklaşımında, gelecekteki hedef göz önünde bulundurularak başlanır ve bu nihai hedefe ulaşmak için ihtiyaç duyulacak tüm adımlar hayal edilerek bugüne doğru tasarlanmaktadır (Wiese, 2009).

Öğretim programlarının ve ders planlarının amaca yönelik, işlevsel ve etkin olması için birçok model ve yaklaşım geliştirilmektedir. Ayrıca öğrenme ve öğretim sürecinin doğasına ilişkin her bilimsel bilgi aynı zamanda sınıfa planlar yoluyla yansımaktadır. Wiggins ve McTighe, (2005) anlamaya dayalı tasarım yaklaşımının “geriye doğru tasarım sürecini kullanan eğitim programı planlama çerçevesi” olduğunu ifade etmektedir. Anlamaya dayalı tasarım, bir yıllık ya da bir ünite için hazırlanacak öğretim programları ve ünite planları için kullanılabilir. Odak noktası öğrencilerin öğrendiklerini aktarabilmeleri ve uygulayabilmeleri için anlam dünyasını geliştirmek ve derinleştirmektir (McTighe, 2021). Anlamaya dayalı tasarım, “Önemli fikirlerin anlamını geliştirmeye ve derinleştirmeye odaklanan iyi bir eğitim programı, öğretim tasarımı ve değerlendirme” hakkındadır (Wiggins ve McTighe, (2005). Anlamayı merkezine koyan bir öğretim tasarımının amacı, öğrencilere mantıksız, zor ya da karmaşık gelen fikirleri, aktif sorgulama ve düşüncelerini gözden geçirme süreçlerine dâhil ederek, anlam geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Anlamak, gerçekleri veya bilgileri basitçe hatırlamanın ötesine geçer. Bir öğrencinin bir şeyin nasıl ve neden işe yaradığını derinden kavraması, bir fikre sahip olmayı içerir. Anlamak için öğrenenler, öğrencilere büyük fikirler yoluyla içeriği anlamlandırma ve bu fikirlerin anlayışını yeni durumlara aktarmaları için fırsatlar oluşturur (Wiggins ve McTighe, 2005).

Tasarlanan ve geliştirilen her öğretim programında uzun süreli planlamalar yapılsa da, nihayetinde her program bir derste, eylem veya öğretim faaliyetine dönüşür. Belirlenen hedeflere, sınıf içinde ve sınıf dışında planlanmış öğrenme faaliyetleri ile ulaşılmaya çalışılır (Varış, 1996). Tyler (2014) bir eğitim programı sistematik ve rasyonel şekilde incelenecekse, öncelikle ulaşılmak istenen hedef davranışlardan emin olunması gerektiğini ifade etmiştir. Onun kuramında hedef davranışlar, öğrenme deneyimi ve değerlendirme birbiri ile ilişkilendirilmiştir (Ocriciano, 2021). Ertürk (1998) hedefi, planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar, kazandırılması kararlaştırılan davranış değişikliği ya da davranış olarak ifade edilmeye uygun bir özellik olarak tanımlamıştır. Kazandırılması kararlaştırılan değişiklikler bireyin ve toplumun üzerinde anlaşma sağladığı istek, ihtiyaçları ve konu alanının yapısından hareketle oluşturulmaktadır. Wiggins ve McTighe (2005) ise öğretim sürecinin sonunda istenen değişimlerin dikkate alınarak tasarlanmasının yapılması gerektiğini söyler. Bu düşünme algoritmasını başlatan soru; *Öğrenciler istenen sonuçlara ulaştıklarında neyi bilecek ve yapabileceklerdir?* Bu aynı zamanda program değerlendiren bir kişi gibi düşünme şeklidir. Öğretim programları alanındaki birçok teorisyen, onlarca yıldır etkili bir planlama süreci olarak geriye dönük tasarımı desteklemiştir (Tyler, 2014; Gagne, 1985; Spady, 1994). Hedefler/hedef davranışlar yerine öğrenme çıktısı kavramının kullanılması, geriye doğru tasarım için bir başlangıç olarak görülebilir. Örnek olarak Gagne (1985) hedefler yerine öğrenme çıktısı kavramını kullanmıştır. Spady (1994) ise öğrenme çıktısı odaklı eğitim yaklaşımını önermektedir. Ramsden (2015)'in, öğrencilere göre eğitim programı ölçme değerlendirme uygulamalarından ibaret olduğu görüşünü de hatırlatmak faydalıdır. Geriye doğru tasarım ve öğrenme çıktısı odaklı eğitimde kazandırılması kararlaştırılan değişikliklerin, öğrenme sürecinin sonu göz önüne alınarak belirlenmesi gerektiği ifade edilmektedir.

Anlamaya dayalı ve geriye doğru tasarım konusunda uluslararası ve ulusal birçok çalışma yapılmakta ve yayımlanmaktadır. Çalışmaların çoğunluğu öğretmen yeterliklerini artırma ve bu tasarımın öğrencilerin akademik başarılarına etkisi hakkındadır. Geriye doğru tasarım alanında yapılan deneysel ve betimsel çalışmalara ek

olarak kuramsal yapının bütünsel olarak sunulmasında da ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu yapıldığında geriye doğru tasarım alanyazınında bulunan değerli, sağlam kaynakların sentezi eleştirel bir şekilde oluşturulabilir. Çıktı odaklı eğitim, geriye doğru tasarım ve anlamaya dayalı tasarım kavramlarının bilimsel program geliştirme bağlamında açıklanmasının araştırmacılara ve uygulayıcılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu yeni yaklaşımların geleneksel program geliştirme anlayışı ile benzerlik/farklılıklarının ortaya konması ile bilimsel program geliştirme anlayışı ile geriye doğru tasarım anlamsal bütünlük içinde birleşmiş olacaktır. Bu kapsamda çalışmanın amacı, öğrenme çıktısı odaklı eğitim ve geriye doğru tasarlama anlayışlarını açıklamak, geriye doğru tasarım ile ileriye doğru tasarım ve merkezi tasarım arasındaki farklılıkları ortaya koymak ve geriye doğru tasarımı kullanan anlamaya dayalı tasarlama şablonlarını inceleyerek uygulama için rehberlik etmektir. Araştırma, bütünleştirici derleme çalışması kapsamında alanyazın tarama tekniğinden yararlanılarak hazırlanmıştır. Bütünleştirici derleme çalışması, bir konu hakkındaki alanyazını konuyla ilgili yeni çerçeveler ve bakış açıları oluşturacak bir şekilde gözden geçiren, eleştiren ve sentezleyerek bütünleştiren araştırma biçimidir (Torraco, 2005). Yarı sistematik derleme ile yakından ilişkili olan bütünleştirici çalışmalarda nicel ve nitel veriler sunan araştırma makaleleri, kitaplar ve diğer yayınlanmış metinler kuramsal modeli ve çerçeveyi genişletmek amacıyla bir araya getirilir (Snyder, 2019). Çalışma sürecinde alanyazından ulaşılan bilgiler araştırmanın genel amacı doğrultusunda sistematik bir şekilde yorumlanmıştır. Çalışmada öğrenme çıktısı odaklı eğitimin açıklanmasında (Spady, 1994), geriye doğru tasarımın kavramsal açıklanmasında (Wiggins ve McTighe, 2005) ve geriye doğru tasarımın ileriye dönük tasarım ve merkezi tasarım ile karşılaştırılmasında ise (Richards, 2013)'in çalışmalarından hareket edilmiştir. Yukarıda verilen model ve kuramsal yapı, bütünleştirici derleme çalışmasının kavramsal çerçevesinin ve ulaşılan sonuçların sınırlılığını oluşturmaktadır. Çalışmanın anlamaya dayalı, transfer edilebilir eğitim uygulamalarının kurumsallaşmasına, bilgi kadar uygulamanın da önemli olduğu bir eğitim anlayışının yerleşmesine, tasarlamanın insan davranışları üzerindeki gücünün fark edilmesine ve geriye doğru tasarımın daha yaygın kullanımına katkı sağlaması umulmaktadır.

Öğrenme Çıktısı Odaklı Tasarım

Sonuç odaklı eğitimde amaç, öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin sonunda, bilmeleri ve yapabilmeleri için gerekli olan tüm unsurlara odaklanmak ve organize etmektir. Bu süreç, öğrenciler için neyin önemli olduğuna dair net bir resimle başlamak, ardından öğrenmenin gerçekleştiğinden emin olmak için eğitim programını, öğretimi ve değerlendirmeyi organize etmek anlamına gelir (Spady, 1994). Brandt (1994), “öğrencilerden ne öğrenmeleri beklendiğini tanımlayın ve çeşitli öğrenme fırsatına sahip olduklarından emin olmak için sistemi yeniden tasarlayın” demektedir. Sistemin tüm bileşenlerinin odaklanabileceği net bir öğrenme çıktıları seti geliştirmek, tüm öğrencilerin bu sonuçlara ulaşmasını sağlayacak ve teşvik edecek sistem içindeki koşulları ve fırsatları oluşturmak gerekir (Spady, 1994). Eğitim programı, bir konu listesinden, önemli gerçekler ve becerilerden oluşan girdilerden daha fazlasıdır. Çünkü eğitim programı, içeriğini dış standartlardan ve yerel hedeflerden alarak, etkili öğretim ve öğrenimin nasıl yürütüleceğine ilişkin bir plana dönüşür. Eğitim programı istenen performansa öğrencilerin nasıl ulaşılacağına dair bir haritadır. Öğrencilerin istenen sonuçlara ulaşma olasılığını artırmak için uygun öğrenme etkinlikleri ve değerlendirme süreçleri önerilir (Wiggins ve McTighe, 2005).

Öğrenme çıktıları, öğrencilerin önemli öğrenme deneyimlerinin sonunda göstermelerini istediğimiz öğrenme sonuçlarıdır. Çıktılar, öğrenenlerin bildikleri ve öğrendikleriyle fiilen yapabilecekleri şeylerdir, öğrenilenlerin somut uygulamasıdır. Spady (1994), ilk zamanlarda değerler, inançlar, tutumlar veya bilişsel durumların öğrenme çıktısı olamayacağını belirtmiş, uygulamada karşılaşılan zorluklardan sonra kuramını tüm öğrenme çıktılarını kapsayacak şekilde genelleştirmiştir (Keevy ve Chakroun, 2015). Öğrenme çıktıları, öğrencinin içeriği, bilgileri, fikirleri ve araçları başarılı bir şekilde kullanma yeterliliğini somutlaştıran, yansıtan eylemler ve performanslardır. Öğrencilerin bildikleriyle önemli şeyler yapmasını sağlamak, bilmenin ötesinde büyük bir adımdır (Spady, 1994). Program geliştirme hedef davranış yazma ilkelerinde olduğu gibi çıktılar tanımlanır ve yazılırken; bilmek, anlamak, inanmak ve düşünmek gibi belirsiz eylem ifadeleri yerine, tarif etmek, açıklamak, tasarlamak veya üretmek gibi

gözlemlenebilir eylem fiillerini kullanmaları önerilir. Öğrenme çıktılarını açık hale getirme ve yazmanın kritik önemde olduğu görülmektedir. Öğrenme çıktısı odaklı eğitim anlayışında, açıkça tanımlanmış performans sonuçları vardır. Örneğin, çocuğuna ayakkabı bağcığı bağlamayı öğreten bir anne, bağlama eylemi çocuk tarafından tatmin edici bir şekilde gerçekleştirilinceye kadar bağcık bağlama hareketlerini yaptırır (Biggs, 2014). Sonuca dayalı modellerde öğretmenlerin başarılı öğrenme sonuçları, izledikleri programdan veya kullandıkları yöntemlerden daha önemlidir. Basitçe ifade edilirse, bu paradigma, öğrencilerin bir şeyi ne zaman ve nasıl öğrendiklerinden daha çok, neden ve niçin öğrendiğine odaklanır (Spady, 1994). Bu kuramsal bakış, günümüzde bireylerin kendi becerilerini ve yeterliklerini geliştirip belgelendirmesini akla getirir (Rose, 2017). Spady (1994)'a göre, günümüz okullarında sonuca dayalı eğitimin teşvik ettiği şeyin tam tersi olarak; öğrencilerin bir şeyleri ne zaman ve nasıl öğrendikleri, genellikle ne öğrendiği ve iyi öğrenilip öğrenilmediğinden önce gelir. Bununla birlikte, mesleki/teknik okulların birçok bölümü, sahne sanatları, müzik ve görsel sanatlar bölümleri, gözlenebilen ve ölçülebilen öğrenme görevleri tanımlamakta, buna göre öğretim ve değerlendirme süreçleri planlamaktadır. Ancak tipik akademik programlar, öğrenme çıktısı odaklı eğitim programı tasarımına, öğretim uygulamasına ve öğrenme değerlendirmesine yönelik temel yaklaşımlarının çok azını bünyesinde barındırmıştır (Biggs, 2014). Benzer bir durum ülkemiz için de söylenebilir. Biggs (2014) bu durumu kendi yürüttüğü derslerden hareketle örneklendirmiştir.

Daha önce, psikolojiyi her zamanki gibi öğretiyordum. Öğrenme, motivasyon ve çocuk gelişimi alanlarındaki konuları öğretiyor ve ardından öğrencilerin konuları ne kadar iyi anladığını ve öğretmenlik uygulaması için ne gibi sonuçlar çıkardığını ortaya çıkaracak ödevler veriyordum. Şimdi, ünitenin amacına uygun olmayan sözel/olgusal bilgiyi öğrettiğimi ve değerlendirdiğimi görüyorum. Öğrenciler psikoloji öğrenmek için orada değillerdi, öğretim konusunda daha iyi kararlar vermek için psikoloji öğreniyorlardı.

Birçok akademik programda uygulama ve performans hedefleri gözden kaçırılmaktadır. Benzer eleştiriler K-12 için de yapılmaktadır. Bu modelde öğretim

stratejileri, ölçme ve değerlendirme, geri bildirim, danışmanlık gibi tüm öğrenme-öğretme etkinlikleri öğrencilerin hedeflenen çıktılara ulaşmasına yardımcı olmaya yöneliktir (Spady, 1994). Eğitim programı, öğretim stratejileri, değerlendirmeler ve performans standartları, temel çıktıları kolaylaştırmak için geliştirilir ve uygulanır (Şekil 1).

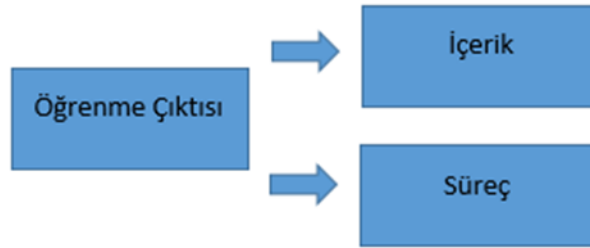


Şekil 1. Öğrenme çıktısı odaklı tasarım

Öğrenme çıktısı, bir yeterliliğin ne ölçüde/standartta oluşturulduğunu veya geliştirildiğini tespit etmemizi sağlayan bir öğrenme deneyiminin ölçülebilir bir sonucudur. Öğrenme çıktılarının ölçülebilir eylem fiilleri kullanarak açıkça belirtilmiş olması, öğrenme çıktılarının öğrencilere anlatılmış olması, öğretim, ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin öğrenme çıktıları ile uyumlu ve hizalanmış (alignment) olması gerekir (Bilsel, 2021). Üniversite öğretiminde son birkaç yıldaki en önemli gelişme, öğretimin bireysel bir sorumluluk olarak görmek yerine, kurumun öğretim tasarımı ve öğretme/değerlendirme uygulamalarında sorumluluk üstlendiği bir sürece geçiş olmuştur (Biggs, 2014). Günümüzde akreditasyon standartları, çıktı tabanlı eğitim felsefesi ve prensiplerine dayandırılmaktadır (Bilsel, 2021). Öğrenme çıktısı odaklı eğitimde öğrenme deneyimi sonrasında oluşması istenen bilgi, beceri ve anlayış önemsenmektedir. Benzer bir bakış açısı geriye doğru tasarım yaklaşımında da vardır. Geriye doğru tasarım hem sonuca dayalı hem de öğretim sürecini tasarlayan ve önemseyen bir yaklaşımdır (Reynolds ve Kearns, 2017).

Geriye Doğru Tasarım

Geriye doğru planlamada, üründen başlanarak ters kronolojik sırayla sondan başa doğru tasarlama yapılır (Wiese, 2009). Anlamaya dayalı tasarım yaklaşımında geriye doğru tasarım süreci önerilmektedir. Geriye doğru tasarım ile öğretim programları ve ders planlarında tanımlanmış hedeflerin yazılması, daha uygun değerlendirme süreçleri ve daha amaçlı bir öğretim ortaya çıkar (McTighe, 2013). Öğitmenler genellikle ders tasarımına ileriye dönük tasarım tarzında yaklaşırlar, yani öğrenme etkinliklerini, içeriğin nasıl öğretileceğini düşünürler, öğrenme etkinlikleri etrafında değerlendirmeler geliştirirler ve ardından dersin öğrenme hedefleriyle bağlantılar kurmaya çalışırlar. Geriye dönük tasarımda ise öğretmenlerin bu kapsayıcı öğrenme hedeflerini ve içeriğin nasıl öğretileceğini düşünmeden önce öğrencilerin sürecin sonundaki bilme ve yapabilme çıktılarına yoğunlaşması gerekir. Bu nedenle, geriye dönük tasarım, geleneksel tasarım yöntemlerinden daha kasıtlı ve değerlendirme odaklı bir yaklaşım olarak kabul edilir (Bowen 2017). Sondan başa doğru tasarlama, anlamanın bir gereği olarak performans görevlerine odaklanma ve transfer etme temellidir. Sondan başa doğru tasarım bir düşünme, bir planlama şeklidir. Bu durum içeriği yetiştirmek, ders kitaplarını noktasiyla virgüliyle bitirmek ya da eğlenceli aktiviteler üretmek değildir (McTighe, 2013). Adından da anlaşılacağı gibi geriye dönük tasarım, çıktıdan başlar, ardından süreç ve girdi ile ilgili konularla ilgilenir (Şekil 2). Geriye dönük tasarımın en yaygın örneği, hedeflerin ve içeriğin açık bir şekilde tanımlandığı Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesidir (Richards, 2013).



Şekil 2. Geriye doğru tasarım

Geriye doğru tasarımıda istenen çıktıılar ile öğretim-değerlendirme arasında uyum artmaktadır (McTighe, 2021). Yapıcı hizalamada, öğrencilerin öğrenmesi istenen sonuçlarla başlanır, öğretim ve değerlendirme süreçleri bu sonuçlara göre düzenlenir (Biggs, 2014). Geriye doğru tasarım kullanılmadığında, merkezi tasarımıda olduğu gibi öğrenme yaşantılarının hedefe dönüşme ihtimali vardır. Öğretim planlamasında başlangıç noktası olarak sınıf etkinliklerinin ve süreçlerinin kullanılması durumunda, öğrenme çıktııları açık bir şekilde tanımlanmaz (Richards, 2013). Geriye doğru tasarımıda ilk olarak istenen değişme, eğitimin sonundaki performansın net bir şekilde anlaşılmasıdır.

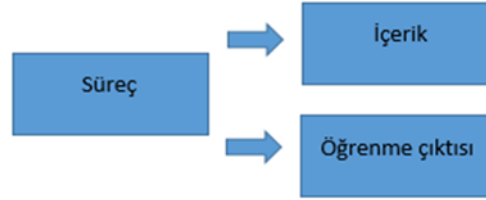
İleriye Doğru ve Merkezi Tasarım Süreçleri

İleriye doğru planlama, atılması gereken ilk adımdan başlanarak kronolojik bir sırayla başlangıçtan sona doğru ilerlemeyi içerir (Wiese, 2009). İleriye yönelik tasarım, hedefleri içeren ders izlencesi ile başlar, strateji ve yöntemlere geçer ve ardından öğrenme çıktıılarının değerlendirilmesi ile devam eder (Richards, 2013). Wiggins ve McTighe (2005), tipik bir ileriye doğru tasarım ders planı örneği ile bu sürecin bir örneğini verir: “*Öğretmen bir ders için konuyu belirler, kaynağı belirleyerek kaynağa ve konuya dayalı öğretim yöntemlerini seçer ve öğrencilerin anlam düzeyini değerlendirmek için deneme soruları yazar.*” Verilen örnekte, içeriğin merkezde ve sürecin günümüzden ileriye doğru olduğu görölmektedir. Merkezi tasarım da ise etkinlik merkezdedir. Bruner (2021)’e göre ders öğrenci cevapları ile gelişir. Bu nedenle öğrencinin aktif olduğu derslerde inceleme, analiz, değerlendirme yapılarak tanım ve ilkelere ulaşılır. Öğretmenlerin uygulamaları üzerine yapılan araştırmalar, öğretmenlerin derslerini geliştirirken öncelikle kullanacakları etkinlikleri ve öğretim süreçlerini dikkate alarak genellikle merkezi bir tasarım yaklaşımı izlediklerini ortaya koymaktadır. Bu öğretmenlerin odak noktaları, öğrencilerine sağlamaya çalıştıkları sınıf içi öğrenme-öğretme süreçleridir (Richards, 2013). Dolayısıyla bu tasarım, öğrenci ve öğrenme odaklı bir bakış açısı olarak anlaşılabilir (Leung, 2012). Merkezi tasarım önceden belirlenmiş hedeflerden çok öğrenme süreçleriyle ilgilidir. Etkinlik odaklı öğretmenlerin, eğitimi uzun vadeli öğrenme hedeflerinden ziyade, yüzeysel kısa vadeli

aktivite hedefleriyle ilgili gördükleri ifade edilmektedir (Wiggins ve McTighe, 2005). Aşağıda hem ileriye yönelik tasarım, hem de merkezi tasarımın girdi, süreç ve çıktı tasarımı şekillerle verilmiştir (Şekil 3., Şekil 4.).



Şekil 3. İleriye doğru tasarım süreci



Şekil 4. Merkezi tasarım süreci

Wiggins ve McTighe (2005) içeriğe ve etkinliğe dayalı öğretim tasarımlarını “ikiz günahlar” olarak nitelendirmektedir. İleriye doğru tasarımda içeriğe dayalı eğitim, genellikle öğretmenlerin sınırlı bir süre içinde belirli miktarda içeriği işlemek için baskı hissetmelerinin bir sonucudur. Sonuç olarak, derslerine mümkün olduğu kadar çok içerik sığdırırlar, genellikle disiplinli derslere başvururlar, öğrencilerin herhangi bir doğrudan katılımını sağlamazlar ve potansiyel olarak daha büyük kavram ve sorular yerine bireysel gerçeklere ve fikirlere odaklanırlar (Saunders ve Wong, 2023). Merkezi tasarım, süreçten başlayarak sınıf içi etkinliklerle içerik ve çıktı elde etmek anlamına gelir (Richards, 2013). Bu etkinliklere çok fazla odaklanma, etkinliklerin arkasındaki amaç ve anlamın kaybolmasına neden olur. Aktif öğrenme en iyi uygulama olarak kabul edilir ve öğrencilerin doğrudan materyalle ilgilenmesi gerektiğini vurgulayan öğrenme kuramlarıyla uyumludur. Bu etkinlikler öğrenme çıktılarıyla açık bir şekilde bağlantılı

olmadığında, öğrenciler bunlardan keyif alabilir, bazı temel gerçekleri ve becerileri edinebilirler. Ancak öğrendikleri yeni bilgiler ile mevcut bilgileri arasındaki bağlantıyı görmeleri pek olası olmamaktadır (Saunders ve Wong, 2023).

Geriye Doğru, İleriye Doğru ve Merkezi Tasarım Süreçlerinin Karşılaştırılması

Aşağıda Tablo 1’ de ileriye doğru, merkezi ve geriye doğru tasarım süreçleri, izlence, yöntem, öğretmenin rolü, öğrencinin rolü ve değerlendirme başlıkları ile karşılaştırılmıştır (Richards, 2013).

Tablo 1. İleriye Doğru, Merkezi ve Geriye Doğru Tasarımın Genel Özelliklerinin Karşılaştırılması

	İleriye Doğru Tasarım	Merkezi Tasarım	Geriye Doğru Tasarım
İzlence	İçerik merkezli İçerik temel unsurlarına ayrılmış Basitten karmaşığa doğru sıralanmış Bir dersten öne belirlenmiş Doğrusal ilerleme	Etkinlik merkezli Öğrencilerle müzakere edilen içerik Ders sırasında gelişir Öğrenme sürecini yansıtır İzlence sırası öğrenciler tarafından belirlenebilir	İhtiyaç temelli Nihai hedefi düşünme ve strateji seçme Hedef veya yeterlilik esası Önceden tasarlanmış ders Doğrusal ilerleme
Yöntem	Aktarıcı ve öğretmen merkezli Uygulama ve sürecin kontrolü Modellerin taklidi Kuralların açık sunumu	Öğrenci merkezli Deneyimsel öğrenme Aktif katılım Etkileşim ve iletişim ile etkin meşguliyet Anlam öncelikli Kesinlik içeren faaliyetler Anlam müzakeresi	Kısmi becerilerin uygulanması Gerçek hayat uygulama durumları Uygulamalarda doğruluk ve yüksek düzeyde kalite vurgulanır Formülleri ve ilkeleri öğrenme ve uygulama

Öğretmeni rolü	Öğretmen, rol model, bilgi aktarıcı ve açıklayıcı	Kolaylaştırıcı olarak öğretmen	Öğrenme deneyimi organizatörü
	Olumlu davranışları pekiştiren	İçerik ve süreç danışmanı Öğrenciyi kendini ifade etme ve özerklik konularında teşvik eden	Hedef performans için model Öğrenme deneyimi planlayıcısı
Öğrencinin rolü	İçerik ve kapsamı hâkimiyet	Öğrenme içeriği ve öğrenme biçimi danışmanı	Uygulama ve alışkanlık biçimlendirici ile öğrenme
	Öğrenilen materyalin yeni bağlamlara uygulanması	Öğrenme stratejileri geliştirme	Duruma uygun hâkimiyet
	İçeriğin kurallarının anlaşılması	Öğrenme sorumluluğunu ve otonomiye kabul etme	İlkelere yönelik bilinç Akıcı öğrenme
Değerlendirme	Norm referanslı,	Anlaşmalı değerlendirme	Ölçüt referanslı
	Ders sonu düzey belirleyici test	Biçimlendirici değerlendirme	Performansa dayalı düzey belirleyici değerlendirme
	Öğrenmenin değerlendirilmesi	Öz değerlendirme	İyileştirme odaklı öğrenmenin değerlendirilmesi
	Öğretilen biçimlerin toplamı	Öz-yansıtma ve öz-değerlendirme ile kapasite geliştirme	Öğretilen kalıplar ve kullanımların toplamı

İleriye dönük tasarım seçeneği, zorunlu eğitim programının yürürlükte olduğu, öğretmenlerin neyi ve nasıl öğretecekleri konusunda çok az seçeneğe sahip olduğu, sınıf mevcudunun fazla olduğu ve öğretmen tarafından tasarlanmış kaynaklar yerine esas olarak ders kitaplarına ve ticari materyallere güvenildiği durumlarda seçeneğe dönüşür. Testler ve değerlendirmeler bireysel öğretmenler tarafından değil, merkezi olarak tasarlanır. Öğretmenlerin sınırlı içerik yeterliliğine ve sınırlı mesleki gelişim fırsatlarına sahip olduğu durumlarda da tercih edilir (Richards, 2013). Merkezi tasarım yaklaşımında, öğretmenlerin ayrıntılı öğrenme çıktıları planlamasına, ihtiyaç analizi yapmasına veya önceden belirlenmiş bir eğitim programını takip etmesine gerek yoktur. Dolayısıyla öğretmenlere, çoğunlukla öğrenme süreci üzerinde önemli ölçüde özerklik ve kontrol sağlar. Merkezi tasarım yaklaşımının benimsenmesi eğitime önemli bir yatırım yapılmasını gerektirebilir, çünkü öğretmenler genellikle yayınlanmış ders kitabına güvenemezler. Öğretmenin yüksek düzeydeki mesleki bilgi ve dil yeterliliği

muhtemelen bir ön koşuldur (Richards, 2013). Geriye dönük tasarım sürecini uygulamak için iyi geliştirilmiş iş ve işlem basamaklarını içeren şablonların mevcut olması, bu yaklaşımı çekici bir seçenek haline getirir. Geriye dönük tasarım seçeneği, eğitim programı tasarımına yüksek derecede hesap verebilirliğin dahil edilmesi gereken ve kaynakların ihtiyaç analizi, planlama ve materyal geliştirmeye ayrılabilereği durumlarda tercih edilir (Richards, 2013).

Farklı ülkelerde birçok üniversite, lise ve ilköğretim okulları geriye doğru tasarım ile yapılan öğretim ünitesi tasarım çalışmaları yayınlamakta ve eğitimler için rehber metinler hazırlamaktadır. Öğretmenlerde hem anlayış hem de yeterlik geliştirilmeye çalışılmaktadır. Anlamaya dayalı tasarım modeli, derin kuramsal temellere ek olarak, güçlü deneysel desteğe de sahiptir. Ortaya koyduğu ilkeler ve kavramsal çerçeve bilişsel psikoloji ve nörobilim alanlarındaki çalışmalarla ve K-12 okullarında yürütölen araştırmalarla desteklenmektedir (Dack ve Merlin-Knoblich, 2019). Birçok araştırma sonucu geriye doğru tasarımla yapılan öğretim tasarımının öğretmenlerin mesleki gelişimini ve öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir (Uluçınar, 2021). Tasarım yoluyla anlamamanın, eleştirel düşünme dahil olmak üzere iletişim, işbirliği, yaratıcılık ve bağlılık gibi 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasına katkı sağlayan bir planlama modeli olduğu bildirilmiştir (Lumbreras ve Rupley, 2020). Geriye dönük planlama yapan katılımcıların atmaları gereken adımları netleştirdikleri, aksi düşünölemez denilen kanıksanmış durumlar için tasarımlar yaptığı, potansiyel sorunları veya engelleri düşünerek yeni planlama içgörüsü ve yeterlikleri kazandıkları görölmüştür (Wiese, Buehler ve Griffin (2016). Wiese (2009), yaptığı çalışmada katılımcıların, geriye dönük planlamada ileriye dönük planlama durumuna göre daha yüksek motivasyon seviyeleri bildirdiklerini rapor etmiştir. Yurtseven (2016)'e göre, öğretmenlerin kendi tasarımlarını sınıfta uygulamaları onları tasarım yapma konusunda güdülemekte ve dersleri sadece kaynak kitapları izlemek gibi klasik bir işleyişten çıkarmaktadır. Lumbreras ve Rupley (2019) tarafından anlamaya dayalı tasarım çerçevesini kullandıkları bir çalışmada; geriye dönük tasarımın, öğretmen adaylarının gelecekte etkili ve ilgi çekici dersler planlama konusunda uygulanabilir derin bir anlayış

geliştirdiklerini gösteren verilere ulaşılmıştır. Özellikle McTighe (2019) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, ders kitabının kapsamına fazla bağlılık, gelişigüzel etkinlik oluşturma ve çoktan seçmeli testlere hazırlık gibi zayıf planlama becerileri gösterdiklerini belirtmiştir. Bu planlama hataları, öğrencilerin öğrendiklerini uygulamaları ve bağlama oturtmalarını zorlaştırmaktadır. Graff (2011) geriye dönük tasarım yaklaşımının doğasında bulunan istenen sonuçlarla başlamanın, mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin hem öğretimi tasarlama hem de programı değerlendirme sürecinde yardımcı olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada bir grup katılımcı faydalarına rağmen tasarlama sürecini ıstırap verici bulmuştur. Bunun nedeni, geriye doğru tasarım çerçevesinin öğretmenlerden istediği düşünce türünün onlar için yeni olması ve önceki derslerde vurgulanmayan türden içeriklerin derinlemesine anlaşılmasını gerektirmesi olarak ifade edilmiştir. Trinter ve Hughes (2021) benzer şekilde on ay süren çalışmaları sonucunda öğretmenlerin etkili ders tasarımları için, bu iş için ayrılmış zamana, sürekli desteğe ve profesyonel özerkliğe ihtiyaç duyduklarını not etmişlerdir. Diğer önemli bir katkı, öğretmenin ders planına zaman harcayarak, öğrenmeyi geliştirebileceği fikrinin ortaya çıkmasıdır (Yurtseven ve Doğan, 2018). Geriye doğru tasarımla, öğretim programları ve ders planlarına yönelik daha net tanımlanmış hedefler yazıldığı, daha uygun değerlendirme süreçleri ve daha amaçlı bir öğretim ortaya çıktığı için, hem öğretmenlerin mesleki gelişimlerine hem de öğrencilerin derin ve uygulanabilir anlam geliştirmelerinde olumlu katkılar yaptığı görülmektedir.

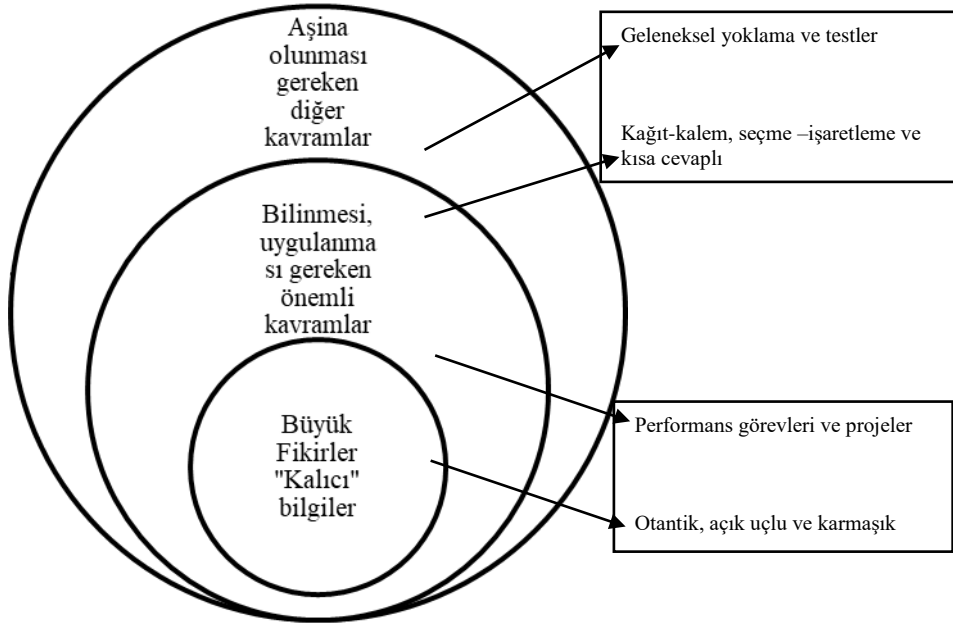
Geriye Doğru Tasarımın Aşamaları

Anlamaya dayalı tasarımda, istenilen sonuçları ve değerlendirmeyi öncelikleyen, devamında öğrenme kanıtlarını ortaya koyan ve son olarak öğrenme planını-yöntemini belirleyen, geriye doğru tasarım olarak isimlendirilen bir öğretim tasarımı modeli kullanılır (McTighe, 2021). Geriye doğru tasarım süreci, öğrenme süreci sonunda istenen sonuçların belirlenmesi, öğrenme kanıtlarının açık hale getirilmesi ve öğrenme deneyimleri-öğretim planı ile devam eder.

1.Aşama: İstenen Sonuçların Belirlenmesi

İstenilen sonuçlar, öğretmenlerin ğrencilerinin dersi tamamladıklarında öğrenmelerini istedikleri bilgi ve becerileri içerir. İstenilen sonuçlar kısmında büyük fikir, temel sorular, anlama ifadeleri üzerinde düşünülür ve kazanımlar yazılır. Kazanımlar aynı zamanda bilginin nasıl transfer edileceğini gösteren ifadelerdir. Büyük fikir başlığında temel nokta neyin anlamaya değeceğidir. “*ğrettiğimiz bu kadar fikir içinde anlamaya değer olan nedir?*” Cevap ğrencilerin “*Büyük ve transfer edilebilir kavramları anlamasıdır.*”(Wiggins ve McTighe, 2005). Büyük fikirler konunun çekirdeğini oluşturur, ders ya da ünite boyunca öğrencilerin daha derin düşünmelerine yardımcı olur (Akbaş ve Duman, 2018). Büyük fikirler, bir öğretmenin gözlemlediği gibi, “*kavramsal yapıştırıcı*” görevi görürler. Gerçeklerin ve becerilerin birbirine yapışmasını sağlar ve aklımızda kalmasına yardımcı olurlar. Bu süreçte zorluk, birkaç büyük fikir belirlemek ve her şeyi öğretme cazibesine direnerek büyük fikir etrafında dikkatlice tasarlama yapmaktır (McTighe, 2021). Burada büyük fikir olarak kabul edilen düşüncenin, bilgiyi kendi anlamı dışında yeni durumlara transfer edebilmesi için öğrenciye yardımcı olması beklenmektedir. Böylece büyük fikirler, anlama eylemine ulaşmak için bilgiler arası ilişki kurma, bilgiyi uygulama, farklı bilgilerle birlikte bütüne ulaşma yollarını öğrenene göstermiş olur (Wiggins ve McTighe, 2005). Wiggins (2012)’e göre kitaplarda altı çizilmesi gereken, atlanması gereken ya da yeniden düzenlenmesi gereken üniteleri belirleyerek kitapların nasıl kullanılacağına karar vermek önemlidir. Bu yapıldığında önemli fikirleri belirlemek daha kolay hale gelebilir. Derslerin içeriklerine ek olarak okulların önemsediği, eleştirel düşünce, yaratıcılık ve ekip çalışması gibi değerler ve düşünme şekilleri vardır. Bu düşünme şekilleri ve değerler anlaşılmasını istediğimiz büyük ve transfer edilebilir kavramlardır. Büyük fikirler bir olguyu açıklama konusunda teşkil ettikleri g ve önemden dolayı büyük fikir olarak kabul edilirler (Wiggins, 2012). Bir kavram büyük fikir olabilir. rnek olarak Hutchins (1952) demokrasi, bilgi, bilim ve devlet gibi birçok büyük fikir sıralamıştır (Akt: Ellis, 2015). Bir tema büyük fikir olabilir. Örneğin iyilerin kötülere karşı zaferi, reşit olmak ya da özgürlüğün sınırlarının olması büyük fikir olabilir.

Öğretim programının önceliklerinin belirlenebilmesi için iç içe geçmiş üç halka kullanılarak hazırlanmış şekil 5’de gösterilmiştir (Wiggins ve McTighe, 2005; Akt. Ireland, 2016). Bir ünite ya da ders boyunca öğretmenler, öğrencilerin neyi duymasını, okumasını, görmesini, araştırmasını hatta hangi problemlerle karşı karşıya gelmesini istediklerini düşünmelidirler. Aynı zamanda önceliklerini belirlemelidirler. En geniş halka, öğrencilerin *aşına olması gereken* bilgiyi sembolize etmektedir. Ortadaki halkada *önem arz eden bilgiyi* (olgular, kavramlar ve ilkeler) belirterek öğretmenler seçimlerini daha da netleştirirler. En küçük halka ise büyük fikirler ve kalıcı olması gereken bilgilerdir. Öğrenciler bir ünite ya da dersin sonunda yukarıda belirtilen bu temel öğeler hakkında derin bilgiye sahip olamazlarsa, önemli olan belirlenemez ve öğrencinin öğrenme sürecinde eksiklikler oluşur.



Şekil 5. Öğretim Programının Önceliklerinin Belirlenmesi

İstenen öğrenme çıktıları basamağında düşünülmesi gereken konulardan biri, anlama gerçekleştiğinde öğrencinin bilgiyi ileride karşılaşıacağı her yeni konuda ve durumda

nasıl kullanılabileceğine karar vermektir. Transfer konusunun önemini gösteren asıl büyük sorun ise öğrencilerin farklı derslerin programlarında bulunan konuları birbirleri ile ya da bu konuları hayatla ilişkilendirebileceğimiz bağlantıları anlamasıdır. Transfer hedefleri, öğrencilerin yeni durumlarla karşılaştıklarında öğrendikleriyle ne yapabilmelerini istediğimiz sorusuna cevap verir, anlamlandırma hedefleri ise öğrencilerin öğrendiklerini aktarmak için neyi anlamaları gerektiği sorusuna cevap verir. Anlama fikri, sadece gerçekler veya temel beceriler yerine daha büyük fikirler, kavramlar, ilkeler ve süreçler etrafındadır. Temel sorular hedeflenen anlayışların geliştirilmesine ve derinleştirilmesine yardımcı olan açık uçlu sorulardır. Son olarak öğrencilerin bir ünite de neleri bilmeleri ve neleri yapmaları gerektiğine ilişkin temel bilgiler yazılır (McTighe, 2021).

2. Aşama: Öğrenme Kanıtlarının Belirlenmesi

Geriye doğru tasarımın istenilen sonuçlar tasarım basamağından sonraki aşama öğrenme kanıtları bölümüdür. Bu aşamada cevap arağımız sorular: *Çocukların öğrenmelerini istediğimiz gerçekleri öğrenip öğrenmedikleri, yeterlilik geliştirip geliştirmedikleri, aynı zamanda hedeflediğimiz anlayışlara sahip olup olmadıklarıdır. Öğrendiklerini uygulayabiliyorlar ve aktarabiliyorlar mı ve bu yüzden hangi kanıtlara ihtiyacımız var* (McTighe, 2021). Bu kanıtları; öğrencilerin neyi bildiklerini ve yapabildiklerini gösterdikleri dönem sonu değerlendirmesi olarak değil, öğrenme/öğretme sürecinde tümünde birikmiş bir kanıt koleksiyonu olarak düşünmek daha doğru olacaktır (McTighe, 2021). Bu aşamada eylemi içeren başarı m görevi, öğrenciyi çözülmesi gereken bir problemle ya da otantik bir durumla karşı karşıya bırakan, ona bir rol veren, bu rol doğrultusunda hazırlık yaparak kendisine verilen görevi yerine getirmesini sağlayan bir değerlendirme aracı olarak tanımlanmaktadır (Yurtseven, 2016). İnsanların bilginin çoğuna bir akıllı telefondan erişebildiği bir dünyada, eğitmcilerin öğrencileri mevcut bilgiyi geri vermeye hazırlaması artık yeterli değildir. Modern bir eğitim, öğrencileri, okul içinde ve dışında yeni -hatta öngörülemeyen- fırsat ve zorlukların üstesinden gelmek için öğrendiklerini uygulamak üzere yürütücü işlevleri kullanacak

şekilde donatmalıdır. Başka bir deyişle, okul sadece bilgi değil, teknik bilgi de geliştirmelidir (McTighe ve Willis, 2019).

Bir beceriyi değerlendirmenin en iyi yolu, öğrencinin bir futbol ya da basketbol topu sürerken, çizim yaparken, yüzerken ya da görsel sanatlarda olduğu gibi beceri çalışmasının ürününe bakarken olduğu gibi beceriyi yapmasını izlemektir (McTighe, 2021). Performans görevleri sayesinde öğrencilerin ünite içeriğindeki bilgileri ne kadar edindikleri ve konuyu öğrenme dereceleri hakkında tespitler yapılır. Eylem içeren başarımların görevlerinin yetersiz kaldığı durumlarda ise geleneksel yoklama ve testlerin kullanıldığı ikincil kanıtlar devreye alınabilir. Burada Wiggins ve McTighe (2005) performans görevi hazırlamada öğretmenlere yol gösterecek GRASPS kısaltmasıyla anılan bir yöntemi ortaya koymuştur. Bu basamaklar performansın unsurlarını ifade eder. Öncelikle amaç belirlenir, bu kısımda görev, aşılması gereken engeller ve zorluklar ifade edilir. Öğrencinin senaryodaki rolü yani iş ve istenen açıklanır. İzleyici kitlenin kimler olacağına karar verilir. Öğrencinin görevi yerine getirirken, ikna edilmesi gereken ve ilgilenilmesi gereken izleyici/müşteri hedef kitle tanımlanır. Sonraki aşamada durum betimlenir, belirli ortam/bağlam ve kısıtlamalar ve fırsatlar verilir. Öğrencinin kendini içinde bulduğu zorluklarla başa çıkması gerekir. Bu aşamada, beklenen performans sergilenir veya ürün oluşturulur. Başarı için standartlar ve kriterler isimli son aşamada çalışmanın karşı karşıya geleceği standartlar senaryoda değerlendirilir. Başarılı ve ürünün karşılaması gereken standartlara karar verilir.

Kanıtlar konusunda McTighe (2021), anlamak nedir ve kanıtları nelerdir? Sorusunu sormuş ve aşağıdaki cevabı vermiştir. *“Anlayan biri bilgiler arasında bağlantı kurabilir, konu hakkında yeni örnekler verir, konuyu başkasına açıklayabilir, öğretebilir, anlayan biri sadece cevap vermekle kalmaz, aynı zamanda onu destekleyebilir veya gerekçelendirebilir ve anlayan biri yeni bir şey yaratmak için verilen bilgilerin ötesine geçer, tahminde bulunur.”* Bunlar konunun anlaşılmasını isteyen birinin araması gereken kanıtların listesidir. Bu aşamada kanıtlar, ölçütler listesi oluşturmak faydalıdır. Bu nedenle, ister yazma için, isterse eleştirel düşünme için olsun, bir değerlendirme listemiz olması kanıtlar için gereklidir (McTighe, 2021).

Öğrencilerden ne anladıklarını açıklamalarını ve öğrendiklerini yeni durumlara uygulamalarını içeren performans görevlerinin, mümkün olduğunca anlamlı ve otantik bir bağlamda oluşturulması tavsiye edilmektedir.

3. Aşama: Öğrenme Deneyimleri ve Öğretimi Planlama

Tasarım sürecinin bu aşamasında eğitmenler, sınıfta veya çevrimiçi olarak uygulamayı planladıkları dersler, tartışmalar ve aktif öğrenme teknikleri gibi belirli öğretim etkinliklerini ve öğretim yöntemlerini seçerler. Materyal ve etkinliklerin sırasını planlarlar ve öğrencilerin ilgisini çekmek ve onları ders boyunca meşgul tutmak için atacakları adımları düşünürler (Saunders ve Wong, 2023). Öğrenme deneyimlerinin planlanması kısmında McTighe (2021), etkili öğretim için ilk olarak otantik performans görevleri ve projeler oluşturulmasını amaçlar. Öğrenme yaşantıları belirlenirken ilk iki aşamayla uyumlu olması, tüm kazanımların dikkate alınması ve performans görevlerinde etkinliklere yer verilmesi önemlidir (Gürbüz, Koçak ve Yurtseven, 2022).

Etkili ve öğrencileri istenilen sonuçlara ulaştırabilecek nitelikte bir öğretim planı hazırlamak için Wiggins ve McTighe (2005) ve McTighe (2021) kısaltması WHERETO olarak bilinen öğrenme planının aşamalarını hazırlamıştır.

- (Why) nereye ve neden oraya gittiğimiz sorularına cevap verir. Anladığımızı ve uygulama yeteneğimizi göstermek için yapmamız gereken bu basamaktadır. Performans görevi en başta sunulur. Daha otantik ve özgün görev ve projeler oluşturabildiğiniz zaman, çocukların bunu neden öğrenmem gerekiyor? Sorusunu sorma ihtimali azalır. İkinci aşamada performans görevindeki başarı ölçütleri belirlenip değerlendirme listesi sunulduğu için öğretime odaklanılır.
- Dikkat çekme ve kanca (Hook) ikinci aşamadır. Öğreteceğimiz birçok konu veya bazı konular, çocuklar için doğası gereği ilginç olmayabilir. Kancalar onların dikkatini çeker ve konuya bağlar. Mizah, bir anormallik veya tutarsız bir olay, beklenmedik bir şey sunmak dikkatinizi çeker. Duygusal bir fotoğraf ya da bir hikâye anlatmak, ilgi çekici bir kısa bir film dikkat çekebilir. Bu

kısımda nihai transfer hedefleri göz önüne alınmalı ve en önemli şeylere öncelik verilerek ilişki kurulmalıdır.

- (Equip) aşamasında öğrenciyi bilgi, beceri ve değerler ile donatırken transfer hedefleri göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü genellikle çok fazla içerik vardır ve yeterli zaman yoktur. Sınıfta hızlı konuşup daha fazlasını anlatmaya çalışabilirsiniz ancak bu yüzeysel ve bağlantısız öğrenmeye neden olur. Anlaya dayalı tasarımın büyük fikri, öğretimimizi daha büyük fikirler, aktarılabilir kavramlar ve süreçler etrafında odaklamaktır.
- (RetihinK/revise) aşamasında öğrenciyi yeniden düşünme ve revize etme fırsatı verilir. Çocukların yeniden düşünmelerine, iyileştirmelerine veya gözden geçirmelerine nasıl yardımcı olabiliriz? İster bir STEM projesi olsun isterse bir sanat eseri, ilk seferde hiçbir çalışma mükemmel hale getirilemez. Bu yüzden taslak ve revizyon içeren bir yazma süreci vardır. Bu süreç derste kullanılmalıdır.
- (Self evalutaion ve reflect) aşaması değerlendirme ile ilgilidir. Bu özellikle öz değerlendirme ve öz yansıtma hakkında konuştuğumuz yerdir. Neyi iyi öğrendin? Hangi alanlar hala pürüzlü? En çok gurur duyduğun şey nedir? Şimdi bildiklerinizi bilerseniz, bir dahaki sefere neyi farklı yapardınız? Gerçekten öğrenmene yardımcı olan hangi hatayı yaptın? Bundan sonra neyi başarmak istiyorsun? Bunlar öz değerlendirme ve yansıtma sorularıdır.
- (Tailor) Farklılaştırma çocukların bilgi temelleri, beceri seviyeleri, ilgi alanları ve hatta tercih ettikleri öğrenme yolları açısından farklılığın kabul edilmesidir. Öğretimimizi bireyselleştiremesek de öğretimimizi özelleştirebiliriz.
- Yeniden organizasyon (Organize) aşamasında öğrenilenler mantıksal bir sıralama içinde sunulur. Öğretim problemler veya projeler etrafında

şekillendirilebilir. Bir proje üzerinde çalıştığımızda yol boyunca öğrendikleriniz esas öğrenilmesi gerekenlerdir.

Geriye Doğru Tasarımı Ünite/Ders Planına (İzlenesine) Dönüştürme

Eğitimle ilgisi olmayan birisi öğretmenin formunun zirvesinde olduğu, dersin zorlanmadan adeta aktığı bir dersi gözlemlediğinde, bunu doğal bir öğretim yeteneği olarak görebilir. Bu bir kuğunun suda gayretsizce görülen süzülmesi gibi yanılıcıdır. Suyun altında büyük uğraşlar vardır (Scales, Briddon ve Senior, 2017). Öğretmenin sınıftaki başarısının büyük ölçüde ders öncesi iyi bir plan hazırlamaya bağlı olduğu unutulmamalıdır. Nasıl ki konuşmacılar konuşma notu hazırlamak, mimarlar binalarının planını çizmek zorundaysa, öğretmenler de işleyecekleri dersin planını yapmak zorundadırlar (Küçükahmet, 2009). Aynı şekilde McTighe (2021)'de tasarım yoluyla anlamının kalbinde olanın, öğretmenin sınıfa girmeden önce yaptıklarının, devam eden öğretim kadar veya ondan daha önemli olabileceği fikri olduğunu belirtmektedir. Ders planları ile derse hazırlanılması gerektiği tüm eğitim bilimciler tarafından kabul görür. Yapılan araştırmalarda öğretim sürecini planlama, mesleğin vazgeçilmez bir parçası olarak görülmekte ve planlamaya ilişkin olumlu tutum belirtilmektedir (Çetin ve Çetin, 2019; Baştürk, Ogur ve Şahin, 2022). Ders planının içermesi gereken aşamalar konusunda da benzerlik vardır. Örnek olarak (Küçükahmet, 2009), dersin, konunun, amaç/hedef davranış ve sürenin belirtilmesinden sonra sırasıyla; öğrencinin derse hazırlanması, güdülenmesi, bilginin, kavramların, formüllerin sunumu, uygulamanın yapılması ve değerlendirme basamakları önerilmektedir. Kaynaklar, araç-gereçler hakkında da bilgi verilmesi gerekir. Scales, Briddon ve Senior (2017) ise ders hakkında bilgi verildikten sonra; amaçlar ve hedefler, anahtar konu/içerik, öğrenme ve öğretme etkinlikleri, değerlendirme/öğrenmeyi kontrol, kaynaklar ve farklılaşma kanıtları başlıklarını içermesi gerektiğini belirtir. Son olarak yansıtıcı görüşler, değerlendirme ve gelecekteki dersle ilgili notları içermesi gerektiğini ifade eder. Hem MEB hem de yükseköğretim kurumları planlamanın gerekliliğini kurumsal yapının bir parçası olarak görmektedir. Dack ve Merlin-Knoblich, (2019) ders tasarımını içeren ölçütleri

kullanarak gözlenen ders kalitesini değerlendirdikleri çalışmalarında derslerin neredeyse yüzde 60'ını düşük kaliteli olarak sınıflandırmışlardır. Ders tasarımının ortak zayıflıklarını belirlerken, birçok dersin anlam oluşturma ve entelektüel titizliği teşvik edecek yapılardan yoksun olduğunu rapor etmişlerdir. Benzer bir sonuç (Lopez ve Mason, 2018)'un çalışmasında da görülmektedir. Araştırmacılar hiçbir ders planını yüksek derecede etkili olarak sınıflandırmamış, sadece yüzde 28'ini etkili bulmuşlardır. Böylece ders planlarının büyük çoğunluğu “gelişmekte olan” veya “etkisiz” olarak not edilmiştir. Burada sorulması gereken soru ders planına dönüşecek tasarlama çerçevesinin ve formatının nasıl olması gerektiğidir? Geriye doğru tasarım bu soruya cevap vermektedir.

Ders planları hem öğretim programının kuramsal yapısından hem de öğretim kuram/modellerinden etkilenmektedir. Örnek olarak Tyler da eğitim programının temel unsurları olan eğitimin amaçları/hedef davranışlar, eğitsel deneyimlerin organizasyonu ve amaçlara ulaşma durumunun belirlenmesi aşamaları aynı zamanda ders planlarına yansımıştır. Gagne (1985)'nin öğretim modelinde ise dokuz öğretim olayını içeren aşamalar vardır. Bu aşamalar; dikkat çekme, öğrenenleri hedeften haberdar etme, ön öğrenmelerin hatırlanması, uyarıyı sunmak, öğrenmeye rehberlik yapma, performansı ortaya çıkarma, dönüt verme, değerlendirme ve transferi artırma olarak ifade edilmektedir. Bloom (1976) tam öğrenme modelinde öğretim hizmetinin niteliğini artırma aşamasında pekiştirici verme, ipucu sunma, dönüt-düzeltilme ve etkin katılım basamaklarını önermektedir. Geriye doğru tasarım ünite planında ise istenen sonuçları belirleme, öğrenme kanıtlarını ortaya koyma ve öğretim planını yapma olmak üzere aşama vardır. Bu aşamalar yükseköğretim kurumlarında ders izlencesi hazırlama için de önerilmektedir (Kızılkılı ve Ekici, 2023). Yukarıdaki açıklamalar aynı şekilde ders planında kullanılan çerçevedir. İstenen sonuçların belirlenmesi aşamasında ilk olarak büyük fikir belirlenir. Sonra bilme ve yapabilme öğrenme çıktısı ifadeleri yazılır, anlamayı gösteren kanıtlar, transfer ifadeleri ve temel sorular yazımı sonraki aşamadır. Öğrenme kanıtları kısmında, beklenen belirli performans veya ürünün göstergesi olan başarı standartları ve kriterler belirlenir. Planın son aşamasında öğrenme deneyimleri ve

öğretim planlanır. Yol gösterici olarak WHERE TO şeklinde kısaltılan; neden bu konuyu öğreniyoruz sorusuna cevap verme ile başlanarak, öğrenciyi aktarılabilir ve anlamlı bilgilerle donatma ve revize etme ve yeniden düşünme basamakları ile devam edilir. Verilen örneklerden kuramsal boyutun aynı zamanda ders plan ve izlencesine yansıdığı anlaşılmaktadır.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Bu çalışmada, öğrenme çıktısı odaklı eğitim ve geriye doğru tasarlama yaklaşımları eğitim programı tasarlama bağlamında tanıtılmış, geriye doğru tasarımın ileri doğru tasarım ve merkezi tasarım arasındaki farklılıkları ortaya konmuştur. Ayrıca geriye doğru tasarımın aşamaları ve tasarlama çerçevesi hakkında bilgi verilerek uygulamaya aktarılması için açıklamalar yapılmıştır. Tyler in temellendirdiği bilimsel program geliştirme ve tasarlama yaklaşımı ile benzerlik ve farklılıkları ortaya konmuştur. Sonuç odaklı eğitim anlayışında, öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin sonunda, bilmeleri ve yapabilmeleri için gerekli olan tüm unsurlara odaklanılırken, geriye doğru tasarımda istenen öğrenme çıktılarından hareketle öğrenme kanıtları üzerinde durulur ve öğrencinin otantik görevlerle karşılaşarak bilginin transfer edilmesi için tasarlama yapılır. Geriye doğru tasarım yaklaşımı, ülkemizde sıklıkla karşılaştığımız öğretmen ve konu merkezli derslere, ders planları-uygulamalara yönelik eleştiriye ek olarak; etkinlik merkezli derslere de eleştiri getirmektedir. Özellikle bu etkinlikler, öğrenme çıktılarıyla açık bir şekilde bağlantılı değilse, öğrenciler bu etkinliklerden keyif alarak bazı temel gerçekleri ve becerileri edinebilir, ancak öğrendikleri yeni bilgiler ile mevcut bilgileri arasındaki bağlantıyı göremezler (Saunders ve Wong, 2023). Bu bakış açısı, öğrenmenin etkinlik olduğu yanılığına yol açmaktadır (Bowen 2017). Dersin hedeflerinden kopmuş etkinlikler faydasız olabilir. Öğrenme çıktıları üzerine düşünün ve sürecin sonundan geriye doğru düşünme algoritması geliştiren bir bakış açısının öne çıktığı görülmektedir. Geriye doğru tasarım, genel hedeflerle dersin hedeflerini birleştirme, büyük fikrin göz önünde bulundurulması, anlamaya değer olana öncelik verme, öğrenme kanıtı ve otantik performans görevi gibi birçok yeni kavram ve uygulamayı sürece katmıştır. Sonuç odaklı eğitimde başarılı öğrenme sonuçları,

izledikleri programdan veya kullandıkları yöntemlerden daha önemli görülmeğe (Spady, 1994), anlam amaçlı geriye doğru tasarımda arzulanan öğrenme çıktılarına ulaşma için öğretim süreci de planlanır.

Geriye dönük tasarım yaklaşımı, hesap verilebilirliğin olduğu, kaynakların ihtiyaç analizi, planlama ve materyal geliştirmeye ayrılabilceği durumlarda tercih edilir (Richards, 2013). Graff (2011) geriye dönük tasarım yaklaşımının doğasında bulunan istenen sonuçlarla tasarlamaya başlamanın, mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin hem öğretimi tasarlama hem de programı değerlendirme sürecinde yardımcı olduğunu belirtmiştir. Wiese, Buehler ve Griffin (2016), yaptıkları araştırmada katılımcıların aksi belirtilmediği sürece tipik olarak ileri yönde planlama yaptıklarını belirtmektedirler. Geriye dönük tasarım sürecini uygulamak konusundaki zorlukları aşmada iyi geliştirilmiş iş ve işlem basamakları yaygın olarak mevcut olması bir faydalıdır. Bu işlem basamaklarının ve tasarlama çerçevesinin kullanılması insanların genellikle görevleri tamamlamak için “*gereken süreyi ve çabayı hafife alma*” (Wiese, Buehler ve Griffin, 2016) hatalı düşüncesiyle baş etme konusunda fayda sağlayabilir. Bu konuda Wiggins (2012)’in önerisi ise “*büyük düşün ve küçük başla*” şeklindedir. “*Bir grupla birlikte yılda bir ya da iki üniteye başlayın, deneyin, çalışma şeklini tekrar inceleyin ve işe yaramayan kısımları ve süreci gözden geçirin*”.

Sonuç olarak, anlamaya dayalı tasarım planlama çerçevesini kullanan farklı branşlardan eğitimciler, kendi konu alanlarına ilişkin transfer edilebilir ve anlamlı hedefler belirlemek zorundadır. Sonraki aşamada öğrenme kanıtları oluştururken, performans görevlerine yönelik kanıtlar belirleyecek ve öğrenme planında otantik durumlar tasarlayacaktır. Anlamaya dayalı tasarımın bu yönü, 21. yüzyıl becerileri içinde ifade edilen birçok yeterliğin tasarım sürecinde hedefe dönüşmesini sağlamıştır. Bilgi ve becerilerin yeni durumlara transfer edilmesini içeren hedefler günümüz eğitim anlayışına katkı sağlayıcı bir özelliktir. Derin öğrenme, bireyin bir durumda öğrenilenleri alıp yeni durumlara uygulaması, yani transfer yapma yeteneğine sahip olduğu bir süreç olarak tanımlanmaktadır (McTighe ve Willis, 2019). Geriye doğru ders tasarımında öğretmenler, öğrencilerin geliştirmesi gereken kritik yeterlilikleri belirler ve

aynı zamanda öğrendiklerini göstermeleri için otantik yollar sağlar (Lumbreras ve Rupley, 2019). Reynolds ve Kearns (2020), ise geriye dönük ders tasarımının öğrenci merkezli öğrenme için basit ve bilimsel bir çerçeve sunduğunu ifade etmektedir. Sınıf içinde ve dışında daha iyi zaman yönetimi, kaygının azalması, daha yaratıcı fikirler olmak üzere gelişmiş ders hazırlama deneyimi; daha ilgili öğrenciler ve öğrencinin kavrayışına ilişkin daha sık geri bildirim belirtilen faydalardır (Reynolds ve Kearns, 2020). Anlamaya dayalı tasarım çerçevesi ilk olarak 1990'larda bilişsel psikolojiden kaynaklanan öğrenme anlayışını yansıtmak için tasarlanmış olsa da, günümüzde insan beyninin en iyi nasıl öğrendiğine dair nörobilimden ortaya çıkan yeni veri ve iç görülerle de desteklenmektedir (McTighe, ve Willis, 2019).

Öğrenme çıktısı, öğrencinin bir kursu veya programı başarıyla tamamlamasının ardından ne bildiğini, ne anladığını ve ne yapabildiğini tanımlayan ifadelerdir. Yaşam boyu öğrenme kökenine sahip olan öğrenme çıktıları, daha çok bilme, anlama ve yapabilme ile ilgili olsa da değerler, sosyal yeterlikler gibi öğrenme çıktılarına da odaklanması gerektiği ifade edilmektedir (Keevy ve Chakroun, 2015). Öğrenme çıktılarına dayalı modellerde başarılı öğrenme sonuçları, eğitimcilerin izledikleri programdan veya kullandıkları yöntemlerden daha önemlidir. Bu anlayış bireyin farklı yollarla edindiği bilgi ve becerileri sertifikalandırması anlayışına uygundur. Ancak istenen öğrenme çıktılarının, öğretim faaliyetleri ve değerlendirme boyutu ile hizalanmamış olması, sorunlara neden olabilir. Geriye doğru tasarım çerçevesini kullanan anlamaya dayalı tasarım yaklaşımında, dersten önce yapılanlar ders kadar önemlidir. Bir işin ilk yaratım süreci olan zihinsel yaratım dikkatli yapılmadığında, ikinci yaratım olan fiziksel yaratımda maliyeti artıracak değişiklikler yapılmak zorunda kalınabilir. Bu yaklaşımda ikinci önemli karar; tasarımın ileriye doğru mu? Geriye doğru mu yapılacağı konusundadır. Geriye doğru tasarımda şimdiki andan arzu edilen bir geleceğe doğru adımların atıldığı ileri doğru tasarım yerine; bu kronolojik sırayı tamamen tersine çeviren, gelecekteki hedef göz önünde bulundurularak bugüne doğru adımların atıldığı sondan başa doğru tasarım kullanılır. Geriye doğru tasarım düşünme algoritmasında kronolojik sıra sürecin sonunda istenen öğrenme çıktılarından geriye

doğru yani günümüze doğru yapılır. Geriye doğru tasarımıda son olarak tasarım yoluyla anlamlandırma için yol ve ereve önerilir. Anlama tabanlı tasarımıda arzulanan öğrenme ıktıları büyük fikir doğrultusunda bilme-yapabilme, transfer ifadesi olarak yazılır ve otantik performans görevleri ile bağlantılı öğrenme kanıtları belirlenir ve öğrenme-öğretme süreci tasarlanır.

Anlamaya dayalı tasarım yaklaşımında, ğretim programının tüm ögeleri yeniden kavramsallaştırılmış ve uygulama sürecini kontrol altına almak için ilkeler oluşturmuştur. Sunulan şablon ile istenen sonuçların yazımı bilgi kadar beceriyi de kapsar hale gelmiştir. İçerik oluşturulurken büyük fikrin belirlenmesi ile anlamlandırma sürecine olumlu katkı sağlanmıştır. Bu yenilik ile içeriğin nasıl oluşturulması ve tasarlanması gerektiği de bir ereve ile belirlenmiştir. ğrenme kanıtlarının belirlenmesi lme ve değerlendirme süreci ile ğretim sürecinin uyumunu artırmaktadır. Öğretim sürecinde öğrencinin geçireceği öğrenme deneyimler WHERE TO şeklinde kısaltılan basamaklar ile kontrol altına alınmıştır. Sonuç olarak, çıktı odaklı eğitim ve geriye doğru tasarımın günümüz eğitim amaç ve anlayışı uyumlu olduğu, hem K-12 düzeyinde hem de yükseköğretim kurumlarında kullanılmasının fayda sağlayacağı yönünde kanıya ulaşılmıştır. Gelecekteki çalışmalarda, ğretim programlarının geriye doğru, ileriye doğru ve merkezi olarak tasarlanması arasındaki farkları ortaya koyacak sistematik derleme ve araştırma çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Akbaş, O. ve Duman, S. N. (2018). *Tasarım yoluyla anlama (understanding by design) bağlamında eğitim programlarında sondan başa doğru tasarım ve büyük fikre odaklanma*. IMCOFE, 4- 6 September 2018 Roma İtalya.
- Baştürk, Ş. Ogur, E. ve Şahin, E. (2022). Investigation of Turkish as A Foreign Language Instructors' Perception Towards Lesson Plans. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 10(3).
- Biggs, J. (2014). Constructive alignment in university teaching. *HERDSA News*, 36(3), 5-6.
- Bilsel, A. (2021). Uluslararası Kıbrıs Üniversitesinde Avrupa Kredi Transfer Sistemi uygulama çalışmaları raporu (2014-2021). https://www.ciu.edu.tr/sites/default/files/2022-06/AKTS_raporu_2021.pdf
- Bowen, R. S. (2017). Understanding by design. Vanderbilt University Center for Teaching. Retrieved [today's date] from <https://cft.vanderbilt.edu/understanding-by-design/>.
- Brandt, R. (1994). Foreword comments from the field. *Outcome-based education: Critical issues and answers*. American Association of School Administrators.
- Bruner, J. S. (2021). *Eğitim süreci*. (Çev. M. Emir Rüzgar). Pegem Akademi.
- Çetin, Ş. ve Çetin, F. (2019). Öğretmen adaylarının öğretimi planlamaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 158-174.
- Covey, S. R. (2002). *Etkili insanların yedi alışkanlığı*. Varlık Yayınları.
- Dack, H., and Merlin-Knoblich, C. (2019). Improving classroom guidance curriculum with understanding by design. *Professional Counselor*, 9(2), 80-99.
- Ellis, K. (2015). *Eğitim programı modelleri*. (Çev. Ed. Asım Arı). Eğitim Yayınevi.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme*. Meteksan Yayıncılık.
- Gagne, R. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction*. Holt, Rinehart and Winston, Inc.,
- Gürbüz, Ö., Koçak, F. K., ve Yurtseven, N. (2022). Ubd temelli gelişimsel yaklaşım uygulamalarının matematik dersi öğrenci başarısına etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 581-601.
- Graff, N. (2011). An effective and agonizing way to learn: backwards design and new teachers preparation for planning curriculum. *Teacher Education Quarterly*, 38(3), 151-168.
- Ireland, S. (2023). Geriye doğru tasarım. <https://www.academia.edu/38226551/>
- Keevy, J. and Chakroun, B. (2015). Level-setting and recognition of learning outcomes: The use of level descriptors in the twenty-first century. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*.

- Kızıklı, G., ve Ekici, G. (2023). Yükseköğretim düzeyinde hazırlanan ders izlencelerinin kuramsal temelleri ve ders izlencesi önerisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 109-145.
- Küçükahmet, L. (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Leung C (2012) Outcomes-based language teaching. In: Burns A, Richards JC (eds) *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press,
- Lopez, C. J., & Mason, E. C. (2017). School counselors as curricular leaders: A content analysis of ASCA lesson plans. *Professional School Counseling*, 21(1b), 2156759X18773277.
- Lumbreras Jr, R. And Rupley, W. H. (2020). Pre-service teachers application of understanding by design in lesson planning. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(3), 594-599.
- McTighe, J. (2013). What is understanding by design? Author Jay McTighe explains. <https://www.youtube.com/watch?v=d8F1SnWaIfE>
- McTighe, (2019). The fundamentals of backward planning. September 1, 2019 Vol. 77. No. 1. <https://www.ascd.org/el/articles/the-fundamentals-of-backward-planning>.
- McTighe, J. and Willis, J. (2019). *Upgrade your teaching: Understanding by design meets neuroscience*. ASCD.
- McTighe, J. (2021). Understanding by design. [https://www.teacherspd.net/episode-63-how-to-set-desired-learning-results/Episode 63 How to set desired learning results – TeachersPD](https://www.teacherspd.net/episode-63-how-to-set-desired-learning-results/Episode%2063%20How%20to%20set%20desired%20learning%20results%20-%20TeachersPD)
- Saunders, L. and Wong, M. A. (2020). *Instruction in libraries and information centers: An introduction*. Windsor & Downs Press Champaign, Illinois,
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of business research*, 104, 333-339.
- Spady, W. G. (1994). *Outcome-based education: Critical issues and answers*. American Association of School Administrators.
- Ocriciano, M. (2021). Backwards design for course and school (re)development. <https://www.modernenglishteacher.com/backwards-design-for-course-and-school-re-development>
- Ramsden P. (2015). Preface: Learning to Teach in Higher Education. <https://paulramsden48.wordpress.com/biography/>
- Reynolds, H. L. and Kearns, K. D. (2017). A planning tool for incorporating backward design, active learning, and authentic assessment in the college classroom. *College Teaching*, 65(1), 17-27.
- Richards, J. C. (2013). Curriculum approaches in language teaching: Forward, central, and backward design. *Relc Journal*, 44(1), 5-33.

- Rose, T. (2016). *Ortalamanın Sonu*. Paloma Yayınevi.
- Scales, P., Briddon, F. and Senior, L. (2017). *Yaşam boyu öğrenme ve öğretim (Çeviren: Ülkü Köymen)*. Ankara: Palme Yayıncılık.
- Thaler, R. H., ve Sunstein, C. R. (2021). *Dürtme: Sağlık, zenginlik ve mutlulukla ilgili kararları uygulamak*. İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Trinter, C. P. and Hughes, H. E. (2021). Teachers as curriculum designers: Inviting teachers into the productive struggle. *RMLE online*, 44(3), 1-16.
- Torraco, R. J. (2005). Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples. *Human resource development review*, 4(3), 356-367.
- Tyler, R. W. (2014). Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri. (Çeviren Emir Rüzgar ve Berna Aslan). Pegem Akademi
- Uluçınar, U. (2021). Findings of qualitative studies on understanding by design: A Meta-Synthesis. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 11(2), 167-194.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme*. Alkım Yayınları.
- Wiese, J. L. (2009). Backward planning: Examining consequences of planning direction for motivation. (Unpublished Doctorate Doctoral Dissertation). Wilfred Laurier University, Ontario, Canada.
- Wiese, J., Buehler, R., and Griffin, D. (2016). Backward planning: Effects of planning direction on predictions of task completion time. *Judgment and Decision Making*, 11(2), 147-167.
- Wiggins, G. (2012). What is UbD? Grant Wiggins answers, with video cases. <https://www.youtube.com/watch?v=WsDgfc3SjhM>
- Wiggins, G. and McTighe, J. (2005). Understanding by design (2e). *Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)*.
- Yurtseven, N. (2016). Yabancı dil öğretiminde eylem araştırmasına dayalı UbD (anlamaya dayalı tasarım) uygulamalarının öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki yansımalarının incelenmesi. Doktora Tezi. *Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.
- Yurtseven, N. ve Doğan, S. (2018). Okul öncesi öğretimde UbD uygulamaları: Öğretmen ve öğrenci perspektifinden yansımalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 656-671.

SUMMARY

Understanding by design is a curriculum and instructional design model that includes a process called backward design, which puts the desired results and evaluation first, then reveals the evidence of learning and finally determines the learning plan and method. In backward design thinking, planning is made from the end to the beginning, taking into account the targets at the end of the process. According to Covey (2002), a work is created twice. The first creation of work is mental, the second is physical creation. If the first work is not done carefully, expensive changes may have to be made during the second creation, which will double the cost. While there is no doubt about the necessity of planning and design, is planning forward design? Is it backwards? will be the subject of this study. Most of the planning is carried out in a forward design chronology. Planners take steps from now to a desired future in a sequential order. However, in this typical, retrospective planning approach, which is a planning strategy that completely reverses the chronological order, one starts with the future goal in mind and designs for the present by imagining all the steps that will be needed to achieve this final goal (Wiese, 2009). In the understanding of result-oriented education and understanding by design that uses the idea of backward design, design is made based on what the student should know and be able to do at the end of the learning process. In the result-oriented education approach, all the elements necessary for students to know and do at the end of their learning experience are focused on. Backward design, on the other hand, focuses on learning proofs based on the desired learning outcomes in the design and design is made for the transfer of knowledge by encountering authentic tasks of the student.

Many international and national studies have been conducted and published on Understanding by design and backward design. The majority of studies are about increasing teacher competencies and the effect of this design on students' academic achievement. In addition to experimental and descriptive studies in the field of curriculum and instructional design, it is seen that there is a need to present the theoretical structure holistically. In this context, the aim of the study is to explain the concepts of outcome-focused design and backward design, to reveal the differences between backward design, forward design and central design, and to guide the application by examining the design templates based on understanding using backward design and design. The study was based on outcome focused education (Spady, 1994), and in backward design, the studies of Wiggins and McTighe (2005). In comparison with backward design, forward design and central design (Richards, 2013) conceptual framework was used. The research was prepared by using the literature review technique as part of an integrative review study. Integrative review study is a form of research that reviews, criticizes, and synthesizes and integrates the literature on a subject in a way that creates new frameworks and perspectives on the subject (Torraco, 2005). During the study process, the information obtained from the literature was interpreted in a systematic way in line with the general purpose of the research. It is hoped that the study will contribute to the institutionalization of transferable education practices based on understanding.

With the backward design, writing more clearly defined objectives in the curriculum and lesson plans, more appropriate evaluation processes and more purposeful teaching emerge. Instructors usually approach course design in a forward design fashion, i.e. they consider learning activities,

how the content will be taught, develop assessments around learning activities, and then try to make connections with the learning objectives of the course. Backward design, on the other hand, requires teachers to focus on the learners' end-of-know-and-can outcomes before considering these overarching learning objectives and how the content will be taught. For this reason, retrospective design is considered a much more deliberate and assessment-oriented approach to course design than traditional design methods. End-to-end design is based on focusing and transferring performance tasks as a requirement of understanding. In this study, it has been concluded that output-oriented education and backward design are suitable with today's educational goals and understanding and that it will be beneficial to use both at K-12 level and in higher education institutions.

ORCID

Oktay AKBAŞ  0000-0001-7252-0660

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu alışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Tüm makaleyi ayrıntılı bir şekilde okuyup gerekli öneri ve düzeltmeleri yapan hakemlere çok teşekkür ederim.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar atışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, doküman incelemesine dayalı bir çalışma olduğu için etik kurul izni gerektirmemektedir.

Türkiye’de Yayımlanan Eleştirel Pedagoji Araştırmaları Üzerine Bir Bibliyografik Çözümleme*

A Bibliographic Analysis of Critical Pedagogical Studies Published in Turkey

Ayhan Ural¹, Hilal Çalmaşur²

¹Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı.
urala@gazi.edu.tr

²Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim
Yönetimi Bilim Dalı, Doktora Öğrencisi. hilal.calmasur@gazi.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Sistematik Derleme/ Systematic Review
Makalenin Geliş Tarihi: 06.07.2023 **Yayına Kabul Tarihi: 18.08.2023**

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de yayımlanan, anahtar sözcükleri arasında eleştirel pedagoji olan tez ve makalelere ilişkin bibliyografik bir çözümleme yapmaktır. Araştırmada nitel araştırma modellerinden bibliyometri yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynağını, 1 Haziran 2023 tarihine kadar YÖK Tez Merkezi ve ULAKBİM-TR Dizin veri tabanlarında indekslenen ve anahtar sözcükleri arasında eleştirel pedagoji olan 19 tez ve 23 makale oluşturmaktadır. Bu araştırmada nitel veri analiz türlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Kodlama sürecinde ise kategorik çözümleme tekniği kullanılmıştır. Eleştirel pedagoji konusunda yapılan tez ve makalelere genel olarak bakıldığında; eleştirel pedagoji konusunda yayınlanan tez ve makalelerin birbirine yakın sayıda olduğu; tezlerin çoğunlukla yüksek lisans tezlerinden oluştuğu; makalelerin çoğunlukla bir ve iki yazarlı olduğu; ilk yayının 2010 yılında yazıldığı, en fazla yayının 2018 ile 2022 yılında yapıldığı; okulöncesi eğitim ve ortaöğretim kademelerinde herhangi bir araştırmanın yapılmadığı, yayınların çoğunluğunun literatürü açıklamaya yönelik gerçekleştirildiği için herhangi bir eğitim kademesini kapsamadığı; araştırmaların çok farklı çalışma konu alanlarında şekillendiği; araştırmaların çoğunlukla nitel araştırma yöntemlerine yöneldiği, karma yöntemde yapılan araştırmaların ise bir sınırlılık gösterdiği; araştırmalarda literatür taramasının, tarama araştırmasının ve durum çalışmasının en çok tercih edilen araştırma modelleri olduğu; araştırmalarda literatüre ilişkin veri kaynaklarına en çok yönelimin olduğu, bununla birlikte öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının en çok çalışılan gruplar olduğu ve araştırmalarda literatürün, görüşme formlarının, ölçeklerin ve dokümanların en çok kullanılan veri toplama araçları olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte eleştirel pedagoji çalışmalarının

***Ahntılama:** Ural, A. ve Çalmaşur, H. (2023). Türkiye’de yayımlanan eleştirel pedagoji araştırmaları üzerine bir bibliyografik çözümleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 1963-1994.

sayısının artması gerektiği; konunun okulöncesi ile ortaöğretim kademelerinde de çalışması gerektiği; araştırmalarda karma yönteme de yer verilmesi gerektiği ve farklı çalışma grupları ile çeşitlendirilme yapılması gerektiği önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: Eleştirel pedagoji, Bibliyometri, Kategorik çözümleme tekniği.

ABSTRACT

The aim of this research is to make a bibliographic analysis of the theses and articles published in Turkey, the keywords of which are critical pedagogy. In this study, the bibliometric research method, one of the qualitative research models, was used. The data source of this research consists of 19 theses and 23 articles whose keyword is critical pedagogy and indexed in the Council of Higher Education Thesis Center and Turkish Academic Network And Information Center Index databases until 1 June 2023. In this research, descriptive analysis, one of the qualitative data analysis types, was used. In the coding process, the categorical analysis technique was used. When we look at the theses and articles on critical pedagogy in general; it has been determined that the number of theses and articles published on critical pedagogy is close to each other; theses are mostly composed of master's theses; articles are mostly with one or two authors; the first publication was written in 2010, with the most publications in 2018 and 2022; that no research has been done in pre-school and secondary education levels, and since most of the publications are carried out to explain the literature, they do not cover any level of education; research is shaped in many different study subject areas; research mostly tend towards qualitative research methods, while research conducted in mixed method show a limitation; literature review, survey research and case study are the most preferred research models; in the research, it is seen that the most orientation to the data sources are related to the literature, however, the teachers and teacher candidates are the most studied groups, and the literature, interview forms, scales and documents are the most preferred data collection tools in the research. However, it can be suggested that the number of critical pedagogical studies should be increased; the subject should also be studied at pre-school and secondary education levels; it is necessary to include mixed method in research and they should be diversified with different study groups.

Keywords: Critical pedagogy, Bibliometrics, Categorical analysis technique.

GİRİŞ

Özünde kapalı sistemlere karşı bir antipati yatan *eleştirel kuramın* izlerinin 1840'lı yıllara kadar sürülebileceği belirtilmektedir (Jay, 2014). Assoun'un (2012) da belirttiği gibi Alman idealizminden beslenen eleştirel kuram, Marx ve Freud'u da temel uğrak olarak kullanmıştır. 1920'li yıllara kadar felsefe, sosyoloji, psikanaliz ve müzikoloji gibi pek çok farklı alanlarda çalışmalar yapan akademisyenlerin disiplinlerarası bir enstitünün gerekliliği noktasında uzlaşmasının, Frankfurt Üniversitesi'ne bağlı

Toplumsal Araştırma Enstitüsü'nün kurulmasını sağladığı ifade edilmektedir (Jay, 2014). Sonraki dönemlerde *Frankfurt Okulu* olarak adlandırılacak enstitünün yaptığı çalışmaların, 20. yüzyılın ilk çeyreğine kadar olan süreçte çok büyük etkiler yarattığı söylenebilir (Bottomore, 2016). Bir eğitim yaklaşımı olarak kökenini eleştirel kuramdan alan eleştirel pedagojinin de bu büyük etkilerden biri olduğu düşünülmektedir (Kincheloe, 2018).

Eleştirel kuramın özellikle pozitivizm eleştirisi, bürokratik ve teknokratik tahakküm eleştirisi ve modern totaliteryanizm analizi konusunda takındığı tavrın eleştirel pedagojinin şekillenmesinde etkili olduğu belirtilmektedir (Bottomore, 2016). Çeşitli ortak problemleri konu edinen ve birbirinden çok farklı isimlerin katkısı ile görünür hale gelen eleştirel pedagojiye temel kavramsal katkıların Marksizm'den; bir bilimsel disipline yönelik katkıların ise eleştirel kuram teorisyenleri tarafından sağlandığı ifade edilmektedir. Platon'dan Dewey'e, William Godwin'den Rousseau'ya, Eric Fromm'dan Sigmund Freud'a birçok ismin eleştirel pedagoji alanının kuramsal tartışmalarının bir parçası olduğu; Freire'den Gramsci'ye, Milani'den Illich'e, Makrenko'dan Bourdieu'ye, Giroux'dan Apple'a ve McLaren'a birçok ismin ise eleştirel pedagojinin gelişiminde önemli etkiler yarattığı açıklanmaktadır. Bu bağlamda, eleştirel pedagoji ile ilişkilendirilen bütün yazarların eğitimin politik ve ideolojik niteliğine, eğitim ve iktidar ilişkilerine, toplumsal eşitsizliklere ve üretim ilişkilerinde eğitimin etkilerine özgürleştirici ve eşitlikçi temelde bir tavır aldıkları vurgulanmaktadır (Aksoy, 2020). Dolayısıyla eleştirel pedagoji araştırmacılarının, vurguladıkları en önemli konuların kapitalizm ve neoliberal ekonomi politikaları olduğu söylenebilir (Ural ve Öztürk, 2020a). Bu anlayış doğrultusunda devletlerin dünyayı büyük bir supermarket olarak, vatandaşlarını ise basit bir tüketici olarak gördükleri düşünülmektedir (Apple, 1982). Böyle bir düzende eğitimin -alınıp/satılan- bir meta haline getirildiği anlaşılmaktadır (Apple, 2009). Freire (2022a) dünyadaki rolümüzü küçümseyen bu neoliberal söylemleri ve mekanikçi pratikleri öfke potasında eriterek daha adil bir düzen oluşturmanın yolunun kişinin sorumluluğundan geçtiğine; bununla birlikte neoliberalizmin bireyi insanlığın uzaklaştıran etkisiyle mücadelenin en iyi yolunun

ise kişiye değer veren ve eleştirel düşünmeyi aşıl原因 bir eğitim sisteminden geçtiğine değinmektedir (Freire, 2022b).

21. yüzyılın son çeyreğiyle birlikte eleştirel pedagoji kavramının yaygın olarak kullanılmaya başlandığı belirtilmektedir (Ural, 2020b). *Eleştirel pedagojiyi*, McLaren (2011) öğrenciler tarafından sosyal ve kültürel yapının öğrenilerek anlamlandırılması olarak; Kincheloe (2008) radikal fikir, inanç ve uygulamalardan elde edilen demokratik ve özgürlükçü okul fikri ile beslenen bir çalışma ve uygulama alanı olarak tanımlamaktadırlar. Başka bir anlatımla eleştirel pedagoji, ezenlerin karşısında, ezilenlerin yanında olanların tutarlılıkla, bilinçle, eşitlik, özgürlük, dayanışma ve ilerleme/dönüştürme gibi kavramlarla birlikte gerçekleştirdiği düşünme, davranma-eyleme, araştırma, öğrenme, öğretme yaklaşımı ve disiplini olarak açıklanmaktadır (Aksoy, 2020). Eleştirel pedagojinin kavramsal odağına bakıldığında Freire'nin (2019a) *bilinçlenme, praxis ve diyalogculuk* kavramlarına; Giroux'nun (1997) *eğitsel imkân ve eleştirel demokrasi* kavramlarına; McLaren'ın (2011) *demokratik sosyal değer* kavramına; Aronowitz'in (2012) *entelektüel emek ve örgütlenme* kavramlarına; Apple'ın (2017) *demokratik mücadele* kavramına vurgu yaptığı belirtilebilir. Eleştirel pedagojinin tanımını şekillendiren araştırmacılar arasında bazı farklılıklar olsa da temel olarak eğitimsel ve sosyal adalet ile eğitimde eşitliğin gerekliliği ortak anlayışını paylaştıkları fark edilmektedir (McLaren, 2011).

Kincheloe'e (2018) göre eğitimi daha eşitlikçi, sosyal bir toplum oluşturmak için kullanmak; McLaren'a (2003a) göre ezilenleri ezilmişliklerinden çıkarmak ve onları ortak bir mücadele ve eleştiri dilinde birleştirmek ve Aronowitz ve Giroux'a (1985) göre okullardaki entelektüel düşünceyi, uğraşı ve pratiği birleştirerek yeniden tanımlamak/dönüştürmek eleştirel pedagojinin temel hedefleri olarak görülmektedir. Daha özelden ise eleştirel pedagoji, öğrencilerin ve öğretmenlerin eleştirel çözümleme ile sağduyu, kuram ile uygulama ve öğrenme ile toplumsal dönüşüm arasındaki ilişkiyi etkili bir şekilde sorgulayıp tartışabilecekleri bir ortam oluşturarak eğitsel uygulamaları ve okulları bu hedefler için dönüştürmeyi amaçlamaktadır (Giroux, 2009). Bu bağlamda, Freire'nin öncülük ettiği ve eleştirel pedagoji çalışmalarının özünü oluşturan

Problem Tanımlayıcı Eğitimin bütün bu hedefleri gerçekleştirmede bireysel ve toplumsal duyarlılığı yüksek bir yaklaşım olduğu kabul edilmektedir. Problem Tanımlayıcı Eğitimin özünü ise *bilinçlenme -conscientization/conscientização-* kavramının oluşturduğu anlaşılmaktadır. Bilinç ile dünya arasındaki ilişkinin diyalektik bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Freire, 2019a). Başka bir anlatımla Problem Tanımlayıcı Eğitimin var olan işlevselci ve mekanik eğitim sistemini yapısökümüne uğratma arayışı içinde olduğu belirtilmektedir (Vittoria, 2017). Dolayısıyla eleştirel pedagojinin bilgi, eğitim, öğrenme ve öğretme, eğitim programı, okul, yönetici/lider, öğretmen, öğrenci, diğer bileşen ve pedagojik uygulamalar boyutlarında sahip olması gereken özellikleri şu şekilde açıklanabilir:

- i. Eleştirel pedagoji, *bilginin* niçin bazı şekillerde yapılandırıldığını ve belirli gerçeklik inşalarının egemen kültür tarafından meşru kabul edilip onaylanırken niçin ötekilerin dışarıda bırakıldığını sorgulayarak bilgiyi özümsemeye önem vermektedir (McLaren, 2003a).
- ii. Eleştirel pedagojide, *eğitim* öğrencilerin yaşamını etkin biçimde yapılandıran bir toplum ve kültür anlayışı aracılığıyla bir kendini-bilme biçiminin nasıl canlandırılacağını öğrenme sorunu olarak tanımlanmaktadır (Freire ve Macedo, 1998).
- iii. Eleştirel pedagojide, *öğrenme ve öğretme* dünyaya ilişkin bilgi ile kendini bilme, kurma ya da inşa etme süreci olarak kabul edilmektedir (Freire ve Macedo, 1998).
- iv. Eleştirel pedagojide, eğitimsel liderlerin ideolojik ve politik açıdan *eğitim programlarındaki* aksaklık ve bozukluklara karşı farkındalıklarını geliştirmeye, mücadele etmeye ve eleştirel mekanizmayı eğitim programına taşımaya dikkat edilmektedir (McLaren, 2011). Demokratik bir eğitim programının, yaşanan problemlerin araştırılmasına, problemlerle alakalı çözümlerin düşünülerek bu doğrultuda hareket edilmesine ilişkin fırsatlar barındırdığı vurgulanmaktadır (Giroux, 1986).
- v. Eleştirel pedagojide, *okul* değişen uyumlar, çekişmeler ve direnmeler arasında öznellikler ile deneyimlerin üretimi ve özyapısını şekillendiren, öğretmen ve

öğrencilerin kendi öznellikleri ile kendi dünyalarının aktif yazarları olarak var kılınmasına olanak sağlayan merkezler olarak görülmektedir (Giroux, 1998). Okullardan öğrencilere kendi öznelliklerinin ideolojik açıdan ne şekilde oluşturulduğunu çözümlenmede yardımcı olmaları ve eleştirel yurttaşlık temelinde toplumsal dönüşümde etkin bir rol almalarını sağlayacak şekilde eğitmeleri beklenmektedir (McLaren, 2003b).

- vi. Eleştirel pedagojide *yöneticinin/liderin* esas rolü, ezilenin güvensizliğinin sebepleri hakkında düşünmek ve çözüm geliştirmek olarak tanımlanarak eleştirel ve eşitlikçi bir yönetimin nasıl olabileceğine odaklanılmaktadır (Freire, 2019a).
- vii. Eleştirel pedagojide *öğretmen*, özgürleştirici, yardımcı, uzlaştırıcı, düzenleyici, araştırmacı ve buna benzer birçok rolü üstlenebilecek olan birey olarak görülmektedir (Freire, 2019b).
- viii. Eleştirel pedagojide *öğrenci*, kendini tanıyan, vatandaşlık sorumluluğunu bilen ve gelecekte sosyokültürel ve politik sorumluluklar alabilen bir birey olarak tanımlanmaktadır (Knight ve Pearl, 2000).
- ix. Eleştirel pedagojide, ezen-ezilen ilişkisine yönelik yetişkin okuryazarlığıyla ilgili yapılan çalışmalardan, eleştirel pedagojinin *diğer bileşenleri* kapsayabileceği anlaşılmaktadır (Freire, 2019a). Başka bir anlatımla eleştirel pedagojinin eğitimin androgojik kapsamını dikkate alarak hayat boyu öğrenme sürecini önemsediği ifade edilebilir.
- x. Eleştirel pedagojide, toplumu değiştirmeyi hedefleyen *pedagojik uygulamalar* geliştirilmektedir (Pennycook, 1999).

Bu bağlamda, eleştirel pedagojinin teorik ve metodolojik olarak sağlam bir çerçeve sunmasını önemli bulunmaktadır (Weiner, 2000). Özellikle eğitim araştırmaları açısından eleştirel pedagojiye yönelik daha derinlemesine araştırmalar yapılmasının ve araştırma sonuçlarının mevcut eğitim sistemiyle bütünleştirilmesinin büyük bir ihtiyaç olduğu fark edilmektedir (Balcı ve Kocabaş, 2020). Dolayısıyla Türkiye’de eleştirel pedagoji hakkında yapılan araştırmaların bütüncül ve kapsamlı bir şekilde ele alınması, çözümlenmesi, söz konusu çalışmaların benzerlik ve farklılıklarının ortaya konulma

ihtiyacı bu araştırmayı gerekli kılmaktadır. Türkiye’de eleştirel pedagoji konusunda yapılan tez ve makalelerin bir analizinin yapılmasının çalışmaların niteliği hakkında bilgi vermekle birlikte, diğer araştırmacılara ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu araştırma 1 Haziran 2023 tarihi itibari ile Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi ve ULAKBİM-TR Dizin veri tabanlarında yer alan çalışmalar ile sınırlıdır. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı Türkiye’de yayımlanan, anahtar sözcükleri arasında eleştirel pedagoji olan tez ve makalelere ilişkin bibliyografik bir çözümleme yapmaktır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Eleştirel pedagoji alanında yayımlanmış;
 - a. Tez ve makale sayılarının dağılımı nasıldır?
 - b. Tezlerinin lisansüstü öğrenim düzeylerine göre dağılımı nasıldır?
 - c. Makalelerinin yazar sayısına göre dağılımı nasıldır?
 - d. Tez ve makalelerinin yayım yılına göre dağılımı nasıldır?
 - e. Tez ve makalelerinin uygulandığı eğitim kademesine göre dağılımı nasıldır?
 - f. Tez ve makalelerinin eleştirel pedagoji ile birlikte incelenen çalışma konu alanına göre dağılımı nasıldır?
 - g. Tez ve makalelerinin araştırma yöntemine göre dağılımı nasıldır?
 - h. Tez ve makalelerinin araştırma modeline göre dağılımı nasıldır?
 - i. Tez ve makalelerinin evren-örneklem/çalışma grubuna göre dağılımı nasıldır?
 - j. Tez ve makalelerinin kullanılan veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Bu başlık altında, araştırmanın modeli, veri kaynağı, veri toplama aracı ve verilerin toplanması ve verilerin analizi alt başlıklarına yer verilmektedir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada *nitel* araştırma modellerinden *bibliyometri araştırma* yöntemi kullanılmıştır. Bibliyometri, sayısal analiz olarak nicel ve doküman incelemesi açısından da nitel araştırma modeli olarak değerlendirilebilir (Evren ve Kozak, 2014).

Literatürde bibliyometri, üretilmiş yayınların (kitap, tez, dergi, makale vb.) ve bu yayınlar arasındaki ilişkilerin (yayın bilgileri vb.) sayısal (Berger ve Baker, 2014) ve içeriksel (Demir ve Erigüç, 2018) analizini içeren bir yöntem olarak tanımlanmaktadır.

Her alanda bilimsel yayınların sayısının büyük artış gösterdiği son yıllarda, bilimsel alandaki gelişmelerin nasıl olduğunu, alanın dinamikleri ve yapısının nasıl evrildiğini inceleyen ve birtakım filtrelemeler aracılığıyla en önemli araştırma alanlarının neler olduğunu açığa çıkaran bibliyometri yönteminin gerekliliği, alandaki bu zorlukların aşılması açısından önemli görülmektedir (Demir ve Erigüç, 2018). Bibliyometri araştırma türlerinden ise *betimsel bibliyometri* tercih edilmiştir. Betimsel bibliyometri, alanyazının ülkelere, dillerine, yayın yıllarına, yazarlara, konularına vb. göre gösterdiği dağılım ve eğilimleri göstermeye yarayan bir araştırma türü olarak tanımlanmaktadır (Hertzel, 1987; Osareh, 1996; Yılmaz, 1999).

Veri Kaynağı

Bu araştırmanın veri kaynağını 1 Haziran 2023 tarihine kadar YÖK Ulusal Tez Merkezi ve ULAKBİM-TR Dizin veri tabanlarında indekslenen ve anahtar kelimesi eleştirel pedagoji olan 19 tez ve 23 makale oluşturmaktadır. Aşağıda araştırmanın veri kaynağını oluşturan ilgili çalışmalar alfabetik olarak Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Veri Kaynağını Oluşturan İlgili Çalışmalar

Sıra Numarası	İlgili Çalışmalar
1	Aksakallı, A. (2019). Eleştirel pedagojiye yönelik öğretmenlerin eğitim inançları. <i>Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi</i> , 7(2), 583-605. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/707916 .
2	Aksakallı, A. (2020). Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine eleştirel pedagojik ilkeler bağlamında yaklaşım. <i>Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi</i> , 8(3), 931-944. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1144357 .
3	Aksakallı, A., Salar, R., & Turgut, Ü. (2018). Eleştirel pedagoji ilkelerine göre yapılan fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. <i>Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi</i> , 6(6), 961-971. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/533601 .
4	Aslan, H. (2012). <i>Gelecekçi sanat eğitim modellerine temel oluşturması</i>

-
- bakımından görsel okuryazarlık ve eleştirel pedagoji ilişkisi* (Tez No. 311867) [Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
-
- 5 Aslan, Ö. M. (2014). Eğitim felsefesi dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının felsefi tercihlerine ve eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerine olan etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 1-14. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/70520>.
-
- 6 Aslan, M., & Kozikoğlu, İ. (2015). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1-14. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/17041>.
-
- 7 Aybar, Ö. (2022). *Eleştirel pedagoji bağlamında Paulo Friere'nin eğitim anlayışı* (Tez No. 725267) [Yüksek lisans tezi, Muş Alparslan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
-
- 8 Aytumur-Sağiroğlu, N. (2013). Özgürleştirici eğitim arayışları: Köy enstitüleri ve eleştirel pedagoji okulu. *Amme İdaresi Dergisi*, 47(1). <https://docplayer.biz.tr/13013345-Ozgurlestirici-egitim-arayislari-koy-enstituleri-ve-elestirel-pedagoji-okulu.html>.
-
- 9 Balcı, A. T. (2016). *Eleştirel pedagoji algısının bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Tez No. 430701) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
-
- 10 Bilki, Z. (2023). Developing a reading course model for pre-service English language teachers within the framework of critical pedagogy. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 1387-1401. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1253151>.
-
- 11 Burak, A. (2019). *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri* (Tez No. 551508) [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
-
- 12 Büyükgoze, H., & Fındık, L. Y. (2018). Eleştirel pedagojinin eğitim sistemindeki görünümü: Öğretmenler üzerine bir çalışma. *Ilkogretim Online*, 17(3), 1336-13352. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466355>.
-
- 13 Cavak, G. D. (2022). *Eleştirel pedagoji: Öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri* (Tez No. 731006) [Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
-
- 14 Çetin, M. (2022). *Eleştirel pedagoji bağlamında Türkiye'de din eğitiminin felsefi analizi* (Tez No. 730041) [Doktora tezi, Recep Tayyip

	Erdoğan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
15	Dal, S. (2018). <i>MEB aday öğretmen yetiştirme programındaki kitapların eleştirel pedagoji açısından değerlendirilmesi</i> (Tez No. 517812) [Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
16	Demir, H. (2012). <i>Eleştirel teori ve sosyal-kültürel bileşmeler ekseninde eleştirel sanat pedagojisi</i> (Tez No. 314753) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
17	Demir, H. (2018). <i>Kültürel konformizm ve eleştirel sanat pedagojisinde çoklu-kültürel yapılanmalar</i> (Tez No. 515673) [Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
18	Efe, P. (2017). <i>İlkokul 4. sınıfta Türkçe ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi derslerinde eleştirel pedagoji uygulamaları</i> (Tez No. 472040) [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
19	Gürbüz, S. E. (2017). <i>Türkiye'de uluslararası ilişkilerin lisans eğitiminde gizli müfredat ve oryantalizm: Eleştirel pedagojik bir yaklaşım</i> (Tez No. 464599) [Yüksek lisans tezi, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
20	Güven, M. (2016). <i>Sanat eğitiminde eleştirel pedagoji bağlamında kitsch olgusu ve estetik beğeni üzerine bir değerlendirme</i> (Tez No. 430726) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
21	İnce, N. B. (2022). <i>Sınıfta eleştirel pedagoji: İlkokul 4. sınıf öğrencileriyle eleştirel okuryazarlık uygulamalarının yansımaları</i> (Tez No. 738124) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
22	Kaptan, A. Y., & Aslan, H. (2012). Görsel okuryazarlık ve eleştirel pedagoji: Sanatın toplumsal ve pedagojik temellerine geleceğe bir bakış. <i>Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi</i> , 21(3), 101-110. https://dergipark.org.tr/en/pub/cusosbil/issue/4391/60379 .
23	Keleş, M. (2013). <i>Eleştirel pedagoji bağlamında medya okuryazarlığı dersinin incelenmesi</i> (Tez No. 344898) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
24	Kesik, F., & Bayram, A. (2015). Eğitim sisteminin eleştirel pedagoji perspektifinden bir değerlendirmesi. <i>Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 11(3), 900-921. https://doi.org/10.17860/efd.42583 .
25	Kotan, A. (2018). <i>Yaşar Kemal'in İnce Memed romanının eleştirel</i>

-
- pedagoji bakış açısından incelenmesi* (Tez No. 524409) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
-
- 26 Kozikoğlu, İ., & Erden, R. Z. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ilkogretim Online*, 17(3), 1566-1582. <https://core.ac.uk/download/pdf/230035368.pdf>.
-
- 27 Kükürt, R. O. (2010). *Eleştirel pedagoji açısından Levinas'ta 'öteki' kavramı* (Tez No. 220956) [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
-
- 28 Mamur, N. (2014). Post-modernizmin sanat eğitime yansıma biçimleri görsel kültür ve eleştirel pedagoji. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 59-77. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59460/854334>.
-
- 29 Ongur, H. Ö., & Gürbüz, S. E. (2019). Türkiye'de uluslararası ilişkiler eğitimi ve oryantalizm: Disipline eleştirel pedagojik bir bakış. *Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 16(61), 23-38. <https://doi.org/10.33458/uidergisi.541517>.
-
- 30 Oral, Y. (2010). *Classroom power relations in an English as a foreign language setting from a critical pedagogical perspective* (Tez No. 262807) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
-
- 31 Ördem, E., & Yükselir, C. (2017). Views of Turkish EFL instructors on critical pedagogy. *Electronic Turkish Studies*, 12(14), 285-294. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11622>.
-
- 32 Ördem, E., & Ulum, Ö. G. (2019). Critical pedagogy and participatory approach in Turkey: Views of pre-service elt teachers. *Electronic Turkish Studies*, 14(2), 679-693. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14655>.
-
- 33 Ördem, E. (2020). Critical pedagogy and critical theory of technology in English language teaching: Views from Turkey. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 750-763. <https://doi.org/10.29000/rumelide.843340>.
-
- 34 Ördem, E. (2021). What do pre-service English teachers serve? A critical pedagogical perspective. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(33), 522-534. <https://doi.org/10.26466/opus.770219>.
-
- 35 Ördem, E. (2022). Critical pedagogy and language teachers language proficiency: Towards critical language proficiency. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1507-1514.
-

-
- <https://doi.org/10.29000/rumelide.1222344>.
-
- 36 Şahin, Ç., Demir, M. K., & Arcagök, S. (2016). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik yaklaşımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1187-1205. <https://doi.org/10.17556/jef.46732>.
-
- 37 Taşkın, A., & Küçüköğlü, A. (2017). Öğretmen adayı perspektifinden eleştirel pedagoji (Atatürk Üniversitesi örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(2), 1189-1204. <https://dergipark.org.tr/en/pub/teke/issue/30306/327530>.
-
- 38 Türkan, B. T., & Şenocak, B. B. (2021). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji konularını öğrenmeye yönelik görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 471-485. <https://doi.org/10.21666/muefd.801120>.
-
- 39 Yaman, Ç. (2022). *Paulo Freire'nin felsefesinde eleştirel pedagojinin çocuk katılımı açısından incelenmesi* (Tez No. 740733) [Yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
-
- 40 Yıldırım, A. (2010). *Paulo Freire ve Ivan Illich'in eğitim anlayışları ekseninde radikal eğitim eleştirisi üzerine bir araştırma* (Tez No. 249597) [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
-
- 41 Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 195-213. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59494/855132>.
-
- 42 Yılmaz, K., Altinkurt, Y., & Ozciftci, E. (2016). The relationship between teachers' views about the cultural values and critical pedagogy. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 191-210. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.66.11>.
-

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, eleştirel pedagoji konusunda yapılan tez ve makaleleri incelemek için bir form hazırlanmıştır. Bu form, alt amaçları yanıtlamak için gerekli olan bilgilerden oluşmaktadır. Araştırmada yer verilen tez ve makalelere dair bazı ölçütler belirlenmiştir. Bu ölçütler arasında, tezlerin Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi ve makalelerin

ULAKBİM-TR Dizin veri tabanlarında yer alması, tam metin için izin verilmiş olması, arama yapmak için son tarihin 1 Haziran 2023 olarak belirlenmesi, tezlerde ve makalelerde başlığa ve konu kategorisine dikkat edilmesi, eleştirel pedagoji konusuna dair belirlenen anahtar sözcüklerin Türkçe ve İngilizce olarak taranması [eleştirel pedagoji (critical pedagogy)] yer almaktadır. Bu bağlamda araştırmada 19 tez ve 23 makale olmak üzere toplamda 42 çalışmaya ulaşılmış, ulaşılan tüm çalışmalar veri toplama sürecinde değerlendirilmiştir.

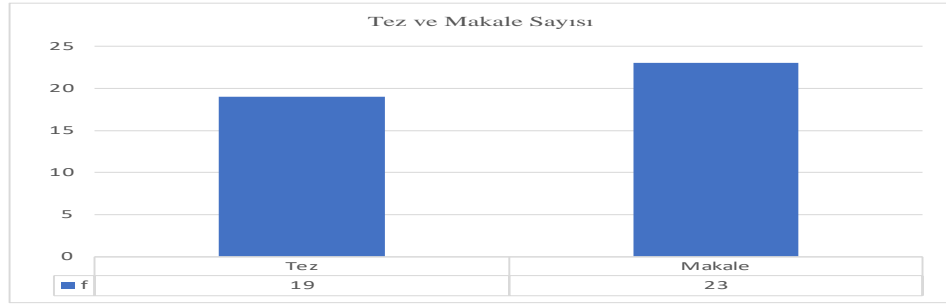
Verilerin Analizi

Bu araştırmada nitel veri analiz türlerinden *betimsel analiz* kullanılmıştır. Betimsel analiz, bir grup veriyi yinelenen öge, tema veya örüntülere göre düzenleyerek tümevarılması için kullanılan bir analiz olarak tanımlanmaktadır (Johnson, 2019). Bu bağlamda bu araştırmada yapılan betimsel analizde temaların önceden belirli olduğu ifade edilebilir. Kodlama sürecinde ise *kategorik çözümleme* tekniği kullanılmıştır. Kategorik çözümleme tekniği, ortak fikirlerden oluşan birçok kodu kapsayan geniş bilgi ünitelerini oluşturmaya yarayan teknik olarak açıklanmaktadır (Corbin ve Strauss, 2008). Kategoriler, eser sayısı, lisansüstü öğrenim durumu, yazar sayısı, yayım yılı, eğitim kademesi, birlikte incelenen çalışma konu alanı ve değişken türü, araştırma yöntemi, araştırma modeli, çalışma grubu, kullanılan veri toplama araçları kriterlerine göre yapılmıştır. Yapılan çözümlenelerde ve analizlerde, yazarların tezlerde ve makalelerde belirttikleri bilgiler dikkate alınarak toplanan veriler Microsoft Excel programı aracılığıyla tamamlanıp, tablo haline getirilmiştir. Analiz sonrasında elde edilen verilerin betimlenmesi için frekans grafikleri kullanılmıştır. Ayrıca geçerlik ve güvenilirlik için veri toplama ve analiz etme aşamalarının detaylı bir şekilde anlatılmasına önem verilmiş, veri kaybını önlemek için bir form kullanılmış ve formdaki bilgilerle tablodaki bilgiler karşılıklı olarak teyit edilmiştir.

BULGULAR

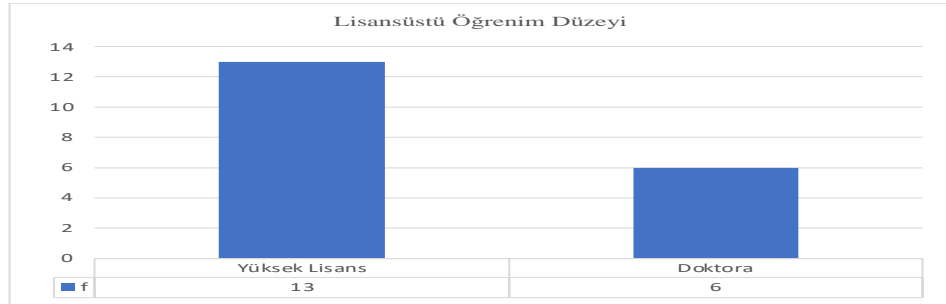
Bu başlık altında, araştırmanın alt amaçlarına ilişkin bulgular grafik ve şekil halinde sunulmuş ve açıklanmıştır. Grafik 1’de eleştirel pedagoji tez ve makale sayılarının dağılımı verilmektedir.

Grafik 1. Eleştirel Pedagoji Tez ve Makale Sayılarının Dağılımı

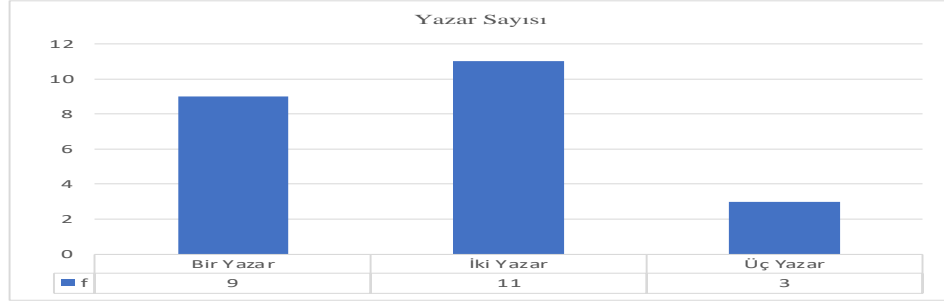


Grafik 1 incelendiğinde, eleştirel pedagoji konusunda yayınlanan tez ($f=19$) ve makalelerin ($f=23$) birbirine yakın sayıda olduğu görülmektedir. Grafik 2’de eleştirel pedagoji tezlerinin lisansüstü öğrenim düzeyine göre dağılımı verilmektedir.

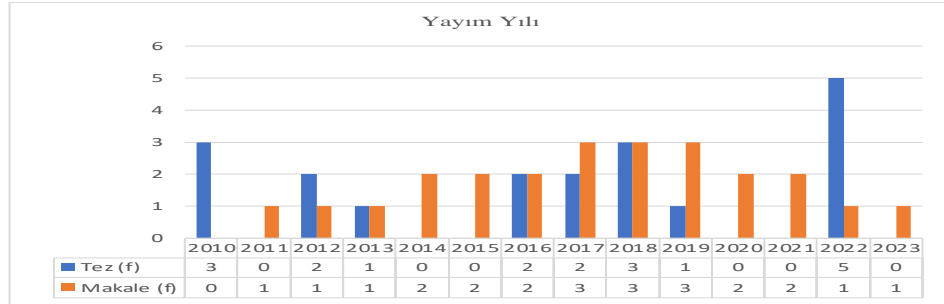
Grafik 2. Eleştirel Pedagoji Tezlerinin Lisansüstü Öğrenim Düzeyine Göre Dağılımı



Grafik 2 incelendiğinde, eleştirel pedagoji konusunda yayınlanan tezlerin yüksek lisans ($f=13$) ve doktora ($f=6$) tezlerinden oluştuğu görülmektedir. Bu bağlamda, eleştirel pedagoji konusunda yayınlanan tezlerin çoğunlukla yüksek lisans tezlerinden oluştuğu anlaşılmaktadır. Grafik 3’te eleştirel pedagoji makalelerinin yazar sayısına göre dağılımı verilmektedir.

Grafik 3. Eleştirel Pedagoji Makalelerinin Yazar Sayısına Göre Dağılımı

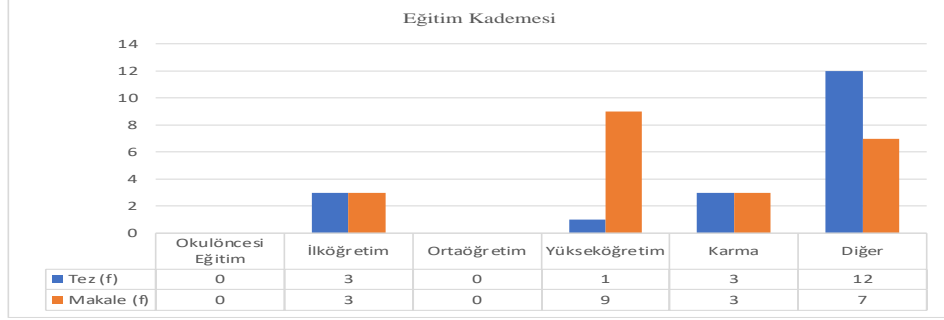
Grafik 3 incelendiğinde, eleştirel pedagoji konusunda yayınlanan makalelerin bir ($f=9$) yazarlı, iki yazarlı ($f=11$) ve üç yazarlı ($f=3$) olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, eleştirel pedagoji konusunda yayınlanan makalelerin çoğunlukla bir ve iki yazarlı olduğu anlaşılmaktadır. Grafik 4'te eleştirel pedagoji tez ve makalelerinin yayım yılına göre dağılımı verilmektedir.

Grafik 4. Eleştirel Pedagoji Tez ve Makalelerinin Yayım Yılına Göre Dağılımı

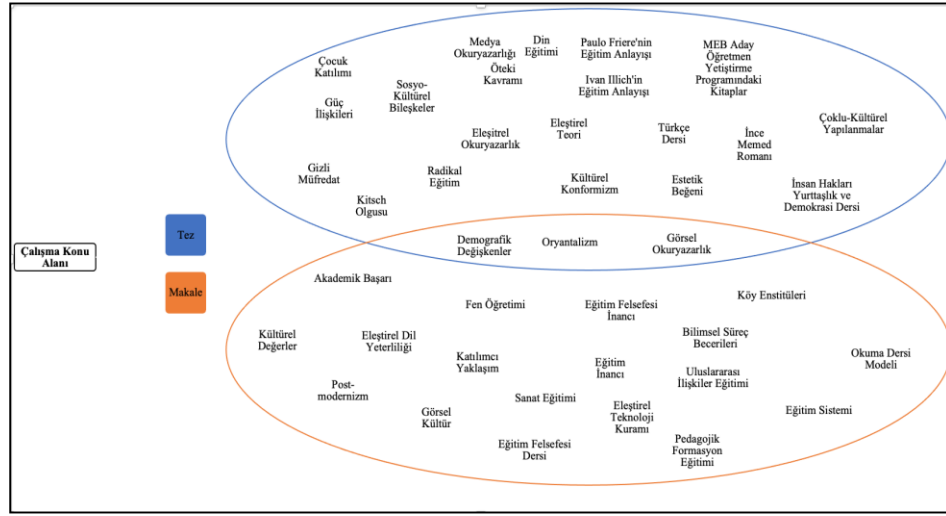
Grafik 4 incelendiğinde, eleştirel pedagoji konusunda yayınlanan tezlerin 2010 yılında ($f=3$), 2012 yılında ($f=2$), 2013 yılında ($f=1$), 2016 yılında ($f=2$), 2017 yılında ($f=2$), 2018 yılında ($f=3$), 2019 yılında ($f=1$) ve 2022 yılında ($f=5$) yazıldığı görülmektedir. Eleştirel pedagoji konusunda yayınlanan makalelerin ise 2011 yılında ($f=1$), 2012 yılında ($f=1$), 2013 yılında ($f=1$), 2014 yılında ($f=2$), 2015 yılında ($f=2$), 2016 yılında ($f=2$), 2017 yılında ($f=3$), 2018 yılında ($f=3$), 2019 yılında ($f=3$), 2020 yılında ($f=2$), 2021 yılında ($f=2$), 2022 yılında ($f=1$) ve 2023 yılında ($f=1$) yazıldığı fark edilmektedir.

Bu bağlamda, eleştirel pedagoji konusunda yayınlanan tez ve makalelerin 2010 ile 2023 yılları arasında yazıldığı, en fazla yayının 2018 ile 2022 yılında yapıldığı anlaşılmaktadır. Grafik 5'te eleştirel pedagoji tez ve makalelerinin eğitim kademesine göre dağılımı verilmektedir.

Grafik 5. Eleştirel Pedagoji Tez ve Makalelerinin Eğitim Kademesine Göre Dağılımı



Grafik 5 incelendiğinde, eleştirel pedagoji konusunda yayınlanan tezlerin ilköğretim ($f=3$), yükseköğretim ($f=1$), karma ($f=3$) ve diğer ($f=12$) kategorilerde şekillendiği görülmektedir. Eleştirel pedagoji konusunda yayınlanan makalelerin ise ilköğretim ($f=3$), yükseköğretim ($f=9$), karma ($f=3$) ve diğer ($f=7$) kategorilerde şekillendiği fark edilmektedir. Bu bağlamda, eleştirel pedagoji konusunda okulöncesi eğitim ve ortaöğretim kademelerinde herhangi bir araştırmanın yapılmadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca eleştirel pedagoji konusunda yayınlanan tez ve makalelerin çoğunluğu literatürü açıklamaya yönelik gerçekleştirildiği için herhangi bir eğitim kademesini kapsamamaktadır. Şekil 1'de eleştirel pedagoji tez ve makalelerinin çalışma konu alanına göre dağılımına yer verilmektedir.

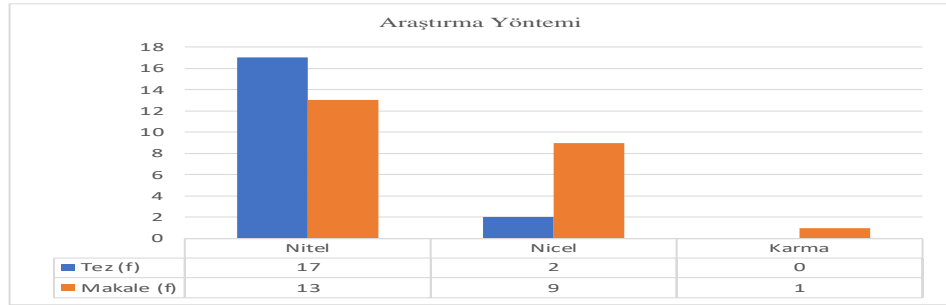


Şekil 1. Eleştirel Pedagoji Tez ve Makalelerinin Çalışma Konu Alanına Göre Dağılımı

Şekil 1 incelendiğinde, eleştirel pedagoji konusunda yayımlanan tezlerin *Radikal Eğitim*, *Çocuk Katılımı*, *Güç İlişkileri*, *Öteki Kavramı*, *Medya Okuryazarlığı*, *Görsel Okuryazarlık*, *Eleştirel Okuryazarlık*, *Kitsch Olgusu*, *Estetik Beğeni*, *Gizli Müfredat*, *Oryantalizm*, *Eleştirel Teori*, *Sosyo-Kültürel Bileşeler*, *Kültürel Konformizm*, *Çoklu-Kültürel Yapılanmalar*, *Din Eğitimi*, *Paulo Friere'nin Eğitim Anlayışı*, *Ivan Illich'in Eğitim Anlayışı*, *Demografik Değişkenler*, *MEB Aday Öğretmen Yetiştirme Programındaki Kitaplar*, *İnce Memed Romanı*, *Türkçe Dersi*, *İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi* konu alanları ile birlikte çalışılarak yazıldığı görülmektedir. Eleştirel pedagoji konusunda yazılan yayımlanan makalelerin ise *Kültürel Değerler*, *Katılımcı Yaklaşım*, *Eleştirel Dil Yeterliliği*, *Eleştirel Teknoloji Kuramı*, *Uluslararası İlişkiler Eğitimi*, *Oryantalizm*, *Görsel Kültür*, *Post-modernizm*, *Sanat Eğitimi*, *Görsel Okuryazarlık*, *Okuma Dersi Modeli*, *Köy Enstitüleri*, *Akademik Başarı*, *Bilimsel Süreç Becerileri*, *Eğitim İnancı*, *Eğitim Felsefesi İnancı*, *Eğitim Sistemi*, *Pedagojik Formasyon Eğitimi*, *Demografik Değişkenler*, *Eğitim Felsefesi Dersi*, *Fen Öğretimi* konu alanları ile birlikte çalışılarak yazıldığı fark edilmektedir. Bu bağlamda, eleştirel pedagoji konusunda yayımlanan araştırmaların çok farklı çalışma konu alanlarında şekillendiği

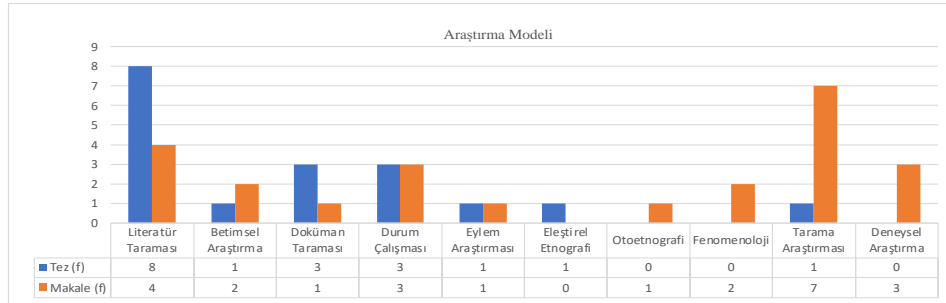
anlaşılmaktadır. Grafik 6’da eleştirel pedagoji tez ve makalelerinin araştırma yöntemine göre dağılımına yer verilmektedir.

Grafik 6. Eleştirel Pedagoji Tez ve Makalelerinin Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı



Grafik 6 incelendiğinde, eleştirel pedagoji konusunda yayınlanan tezlerde nitel ($f=17$) ve nicel ($f=2$) araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Eleştirel pedagoji konusunda yayınlanan makalelerde ise nitel ($f=13$), nicel ($f=9$) ve karma ($f=1$) araştırma yöntemlerinin kullanıldığı fark edilmektedir. Bu bağlamda, eleştirel pedagoji konusunda yayınlanan araştırmaların çoğunlukla nitel araştırma yöntemlerine yöneldiği, karma yöntemde yapılan araştırmaların ise bir sınırlılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Grafik 7’de eleştirel pedagoji tez ve makalelerinin araştırma modeline göre dağılımına yer verilmektedir.

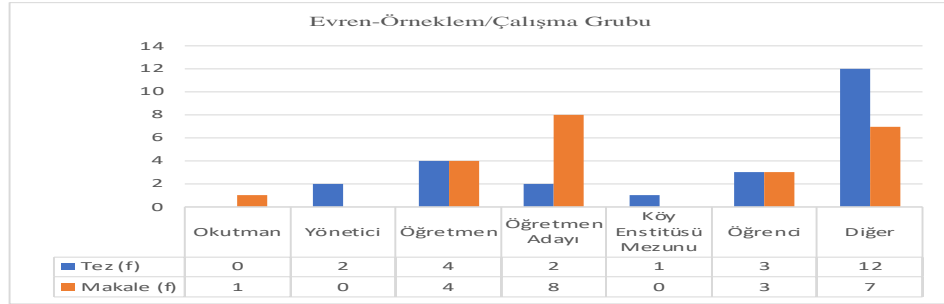
Grafik 7. Eleştirel Pedagoji Tez ve Makalelerinin Araştırma Modeline Göre Dağılımı



Grafik 7 incelendiğinde, eleştirel pedagoji konusunda yayınlanan tezlerde literatür taraması ($f=8$), betimsel araştırma ($f=1$), doküman taraması ($f=3$), durum çalışması

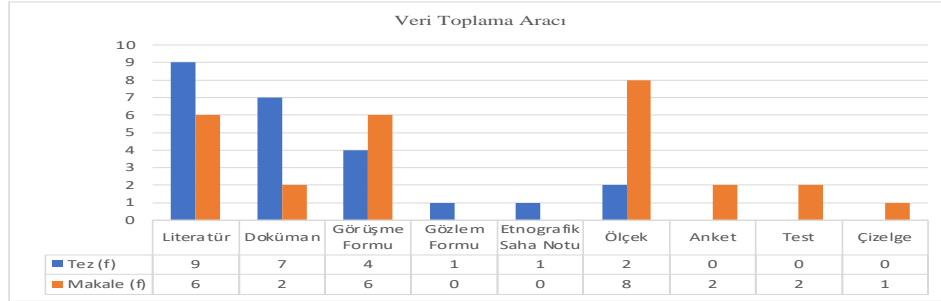
($f=3$), eylem araştırması ($f=1$), eleştirel etnografi ($f=1$) ve tarama araştırması ($f=1$) modellerinin kullanıldığı görülmektedir. Eleştirel pedagoji konusunda yayınlanan makalelerde ise literatür taraması ($f=4$), betimsel araştırma ($f=2$), doküman taraması ($f=1$), durum çalışması ($f=3$), eylem araştırması ($f=1$), otoetnografi ($f=1$), fenomenoloji ($f=2$), tarama araştırması ($f=7$) ve deneysel araştırma ($f=3$) modellerinin kullanıldığı fark edilmektedir. Bu bağlamda, eleştirel pedagoji konusunda yayınlanan araştırmalarda literatür taraması, tarama araştırması ve durum çalışması en çok tercih edilen araştırma modelleridir. Grafik 8’de eleştirel pedagoji tez ve makalelerinin çalışma grubuna göre dağılımına yer verilmektedir.

Grafik 8. Eleştirel Pedagoji Tez ve Makalelerinin Evren-Örneklem/Çalışma Grubuna Göre Dağılımı



Grafik 8 incelendiğinde, eleştirel pedagoji konusunda yapılan tezlerde evren-örneklemi/çalışma grubu yönetici ($f=2$), öğretmen ($f=4$), öğretmen adayı ($f=2$), köy enstitüsü mezunu ($f=1$), öğrenci ($f=3$) ve diğer ($f=12$) kategorilerden oluşmaktadır. Eleştirel pedagoji konusunda yapılan makalelerde ise evren-örneklemi/çalışma grubunun okutman ($f=1$), öğretmen ($f=4$), öğretmen adayı ($f=8$), öğrenci ($f=3$) ve diğer ($f=7$) kategorilerden oluştuğu görülmektedir. Bu bağlamda, eleştirel pedagoji konusunda yayınlanan araştırmalarda literatüre ilişkin veri kaynaklarına en çok yönelimin olduğu, bununla birlikte öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının en çok çalışılan gruplar olduğu anlaşılmaktadır. Grafik 9’da eleştirel pedagoji tez ve makalelerinin veri toplama araçlarına göre dağılımına yer verilmektedir.

Grafik 9. Eleştirel Pedagoji Tez ve Makalelerinin Veri Toplama Aracına Göre Dağılımı



Grafik 9 incelendiğinde, eleştirel pedagoji konusunda yapılan tezlerde literatürün ($f=9$), dokümanların ($f=7$), görüşme formlarının ($f=4$), gözlem formlarının ($f=1$), etnografik saha notlarının ($f=1$) ve ölçeklerin ($f=2$) kullanıldığı görülmektedir. Eleştirel pedagoji konusunda yapılan makalelerde ise literatürün ($f=6$), dokümanların ($f=2$), görüşme formlarının ($f=6$), ölçeklerin ($f=8$), anketlerin ($f=2$), testlerin ($f=2$) ve çizelgelerin ($f=1$) kullanıldığı fark edilmektedir. Bu bağlamda, eleştirel pedagoji konusunda yayınlan araştırmalarda literatürün, görüşme formlarının, ölçeklerin ve dokümanların en çok kullanılan veri toplama araçları olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada Türkiye’de yayımlanan, anahtar sözcükleri arasında eleştirel pedagoji olan tez ve makalelere ilişkin bibliyografik bir çözümleme yapılması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda *araştırmanın ilk alt problemi*, eleştirel pedagoji konusunda yayınlanan tez ve makale sayılarının incelenmesidir. Bu alt problem bağlamında, eleştirel pedagoji konusunda yayınlanan tez ve makalelerin birbirine yakın sayıda olduğu görülmektedir. Balcı ve Kocabaş (2020), eleştirel pedagoji konusunda daha çok ve derinlemesine çalışmalar yapıp bunların var olan eğitim sistemiyle kaynaştırılmasını önermektedirler. Yıldırım (2010), Türkiye’de eleştirel pedagoji kapsamında yapılan araştırmaların eksik olduğunu, bu nedenle yaygınlaştırılması gerektiğini ve özellikle tez çalışmalarının

sayısının artırılması gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın ve ilgili araştırmaların sonuçları ortak olarak değerlendirildiğinde, eleştirel pedagoji konusunda daha fazla ve derinlemesine tez ve makale yayınlanmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir. Ayrıca Türkiye'de eleştirel pedagoji alanına yönelen akademik ilginin azlığına rağmen 2009 yılından beri Eleştirel Pedagoji Dergisi isimli politik bir derginin düzenli olarak yayınlandığı (Eleştirel Pedagoji, 2023; Ural ve Açar, 2019); eleştirel pedagoji isimli lisans/lisansüstü düzeyde derslerin yürütüldüğü ifade edilebilir (Gazi Üniversitesi, 2023).

Araştırmanın ikinci alt problemi, eleştirel pedagoji konusunda yayınlanan tezlerin lisansüstü öğrenim düzeyine göre incelenmesidir. Bu alt problem bağlamında, eleştirel pedagoji konusunda yayınlanan tezlerin çoğunlukla yüksek lisans tezlerinden oluştuğu anlaşılmaktadır. Sarıgöz ve Özkara (2015), özellikle eğitim fakültesinde yüksek lisans yapacak bireylerin eleştirel pedagoji konusunda çalışma yapıp, eleştirel pedagojiye ilişkin farkındalık geliştirmesinin çok önemli olduğunu belirtmektedirler. Yılmaz ve Altinkurt (2011), mevcut düzeni meşrulaştıran çalışmalardan ziyade, eleştirel pedagoji kapsamında mevcut düzeni sorgulayıcı araştırmalar yapılmasını tavsiye etmektedirler. Bu bağlamda bu araştırmanın ve ilgili araştırmaların sonuçları ortak olarak değerlendirildiğinde, eleştirel pedagoji konusunda yüksek lisans düzeyinde tez yapılmasına dair bir farkındalığın gelişmeye başladığı, ancak aynı hassasiyetin doktora tezleri içinde geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi, eleştirel pedagoji konusunda yayınlanan makalelerin yazar sayısına göre incelenmesidir. Bu alt problem bağlamında, eleştirel pedagoji konusunda yayınlanan makalelerin çoğunlukla bir ve iki yazarlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, eleştirel pedagojinin praxis, diyalog, entelektüel emek ve örgütlenme kavramlarına ilişkin yaptığı vurgulara bakıldığında birden fazla yazarla yapılan çalışmaların artmasının anlamlı olabileceği söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi, eleştirel pedagoji konusunda yayınlanan tez ve makalelerin yayım yılına göre incelenmesidir. Bu alt problem bağlamında, eleştirel pedagoji konusunda ilk yayının 2010 yılında yazıldığı, en fazla yayının 2018 ile 2022

yılında yapıldığı anlaşılmaktadır. Ural (2020c) eleştirel pedagojiye ilişkin yapılan çalışmaların serüveninin Türkiye’de yeni -1990’lı yıllar- olsa da 2020’li yıllara geldiğimizde önemli bir gelişme gösterdiğini belirtmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın ve ilgili araştırmaların sonuçları ortak olarak değerlendirildiğinde, eleştirel pedagoji konusunda yayınlanan tez makalelerin son yıllarda bir artış eğiliminde olduğu söylenebilir.

Araştırmanın beşinci alt problemi, eleştirel pedagoji konusunda yayınlanan tez ve makalelerin uygulandığı eğitim kademesine göre incelenmesidir. Bu alt problem bağlamında, eleştirel pedagoji konusunda okulöncesi eğitim ve ortaöğretim kademelerinde herhangi bir araştırmanın yapılmadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca eleştirel pedagoji konusunda yayınlanan tez ve makalelerin çoğunluğu literatür taraması şeklinde gerçekleştirildiği için herhangi bir eğitim kademesini kapsamamaktadır. Burak (2019), eleştirel pedagojiye ilişkin yapılacak araştırmaların farklı eğitim kademelerinde gerçekleştirilebileceğini ifade etmektedir. Eroğlu ve Şimşek (2021), Türkiye’de okulöncesi eğitim kurumlarının eleştirel pedagojinin savunduğu eşitlikçi, çoğulcu, demokratik, eleştirel, dönüştürücü ve özgürleştirici olma sorumluluklarını gerçekleştirmekten yoksun olduklarını, bu nedenle okul öncesi eğitim kademesinde eleştirel pedagojiye ilişkin yapılacak araştırmaların eğitimin niteliğini artırması açısından kıymetli olduğunu dile getirmektedirler. Sarıgöz ve Özkara (2015), ilköğretimden yükseköğretim eğitim kademesine kadar eleştirel pedagojiye ilişkin çalışmaların tüm disiplinlerde yürütülmesi gerektiğinden bahsetmektedirler. Bu bağlamda bu araştırmanın ve ilgili araştırmaların sonuçları ortak olarak değerlendirildiğinde, eleştirel pedagoji kapsamında tüm eğitim kademelerinde araştırmaların gerçekleştirilmesinin büyük bir önem taşıdığı, bununla birlikte özellikle okulöncesi eğitim ve ortaöğretim kademelerinde araştırmaların yapılmasının öncelikli olduğu söylenebilir.

Araştırmanın altıncı alt problemi, eleştirel pedagoji konusunda yayınlanan tez ve makalelerin eleştirel pedagoji ile birlikte incelenen çalışma konu alanına göre incelenmesidir. Bu alt problem bağlamında, eleştirel pedagoji konusunda yayınlanan araştırmaların çok farklı çalışma konu alanlarında şekillendiği anlaşılmaktadır. Freire

(2021) eleştirel pedagoji konusunda yapılacak araştırmalarda her bir yerelde ve her bir spesifik durumda oraya özgü “üretken/doğurgan konuların” görünür kılınması için çalışmalar yürütülmesi gerektiğini ve eğitim materyalinin bu konular kapsamında biçimlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Ördem ve Ulum (2019), eleştirel pedagoji konusunda yapılacak çalışmaların radikal ve doğrudan demokrasinin gelişebilmesi için, riskli görülse bile zor konuları tartışabilmeleri gerektiğini belirtmektedirler. Bu bağlamda bu araştırmanın ve ilgili araştırmaların sonuçları ortak olarak değerlendirildiğinde, eleştirel pedagoji kapsamına farklı konu alanlarında yapılacak her çalışmanın bir risk taşımakla birlikte literatüre büyük bir katkı sağlayacağı söylenebilir.

Araştırmanın yedinci alt problemi, eleştirel pedagoji konusunda yayınlanan tez ve makalelerin araştırma yöntemine göre incelenmesidir. Bu alt problem bağlamında, eleştirel pedagoji konusunda yayınlanan araştırmaların çoğunlukla nitel araştırma yöntemlerine yöneldiği, karma yöntemde yapılan araştırmaların ise bir sınırlılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Balcı (2016), eleştirel pedagoji konusunda özellikle daha fazla nitel araştırma yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Burak (2019), eleştirel pedagoji konusunda nicel, nitel ve karma araştırma desenlerinde araştırmalar yürütülmesini önermektedirler. Cavak (2022) ve Varlıkgörücüsü ve Şahin (2018), eleştirel pedagoji konusunda daha kapsamlı nitel ve nicel yöntemde kurgulanmış araştırmaların yapılması gerektiğine dikkat çekmektedirler. Weiner (2003) sosyokültürel açıdan geliştirilen eleştirel pedagoji konusunda geliştirilen olumsuz bakış açısına karşı eleştirel pedagojinin teorik ve metodolojik olarak sağlam bir çerçeve sunmasını önemli bulmaktadır. Bu bağlamda bu araştırmanın ve ilgili araştırmaların sonuçları ortak olarak değerlendirildiğinde, eleştirel pedagoji konusunda nitel araştırma ile tasarlanan araştırmaların bir öncelik oluşturduğu, karma yöntemle tasarlanan araştırmaların ise neredeyse yok denecek kadar az olduğu için karma yöntemde çalışılmasının büyük bir ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Araştırmanın sekizinci alt problemi, eleştirel pedagoji konusunda yayınlanan tez ve makalelerin araştırma modeline göre incelenmesidir. Bu alt problem bağlamında,

eleştirel pedagoji konusunda yayınlanan araştırmalarda literatür taraması, tarama araştırması ve durum çalışması en çok tercih edilen araştırma modelleridir. Cavak (2022), eleştirel pedagoji konusunda yapılacak araştırmaların boyamsal araştırma ve eylem araştırması deseninde tasarlanabileceğini belirtmektedir. İnce (2022), çeşitli katılımcılarla eleştirel pedagojinin uygulamalarına ilişkin fenomenolojik desende kurgulanan araştırmalar yapılmasını tavsiye etmektedir. Türkkan ve Şenocak (2021), eleştirel pedagoji konusunda yöneticilerin, öğretim üyelerinin, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının dahil olduğu, daha büyük kapsamda bir ihtiyaç analizi araştırmasının gerçekleştirilmesini önermektedirler. Bu bağlamda bu araştırmanın ve ilgili araştırmaların sonuçları ortak olarak değerlendirildiğinde, eleştirel pedagoji konusunda deneyimlerin anlamlandırılmasına ve gözlemlenmesine yönelik çeşitli desenlerde yapılacak araştırmaların öncelikli ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi, eleştirel pedagoji konusunda yayınlanan tez ve makalelerin çalışma grubuna göre incelenmesidir. Bu alt problem bağlamında, eleştirel pedagoji konusunda yayınlanan araştırmalarda literatüre ilişkin veri kaynaklarına en çok yönelimin olduğu, bununla birlikte öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının en çok çalışılan gruplar olduğu anlaşılmaktadır. Balcı ve Kocabaş (2020), eleştirel pedagojiye yönelik yapılacak çalışmalarla öğretmen adaylarının eğitim sistemine eleştirel yaklaşabilmelerinin sağlanmasını ve eğitim fakültelerine eleştirel pedagoji derslerinin konulmasını tavsiye etmektedirler. Cavak (2022), eleştirel pedagoji konusunda yapılacak çalışmalarda veli ve öğrenci görüşlerine başvurulması gerektiğine dikkat çekmektedir. Burak (2019), Kozikoğlu ve Erden (2018) ve Efe (2017), eleştirel pedagoji konusunda yapılacak araştırmalarda farklı örneklem gruplarının yaklaşımlarının incelenmesi gerektiğini belirtmektedirler. Sarıgöz ve Özkara (2015), öğretmenlere ve Milli Eğitim Bakanlığındaki uzmanlara yönelik eleştirel pedagojiye yönelik çalışmalar yapılmasının ve bilinç kazandırılmasının gerekliliğinden bahsetmektedirler. Varlıkgörücüsü ve Şahin (2018) ise araştırmalarında, özellikle lisansüstü öğrencilerle eleştirel pedagojiye ilişkin çalışmaların yapılmasını önemli bulmaktadırlar. Bu bağlamda bu araştırmanın ve ilgili araştırmaların sonuçları ortak olarak

değerlendirildiğinde, eleştirel pedagoji kapsamında kültür işçileri olarak değerlendirebileceğimiz öğretmen adaylarının konuya ilişkin farkındalık geliştirmesinin önemli görüldüğü, bununla birlikte diğer bileşenler olan veliler ve eğitim uzmanları gibi çalışma gruplarının da araştırmalara dahil edilmesine ihtiyaç duyuldu söylenebilir.

Araştırmanın onuncu alt problemi, eleştirel pedagoji konusunda yayınlanan tez ve makalelerin veri toplama araçlarına göre incelenmesidir. Bu alt problem bağlamında, eleştirel pedagoji konusunda yayınlan araştırmalarda literatürün, görüşme formlarının, ölçeklerin ve dokümanların en çok kullanılan veri toplama araçları olduğu görülmektedir. Cavak (2022), eleştirel pedagoji konusunda yapılacak araştırmalarda veri toplamı aracı olarak ölçek, anket ve gözlem formunun kullanılmasını tavsiye etmektedir. Yıldırım (2010), eleştirel pedagoji konusunda literatürün önemine dikkat çekerek, yabancı kaynakların daha fazla tercüme edilmesini önermektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın ve ilgili araştırmaların sonuçları ortak olarak değerlendirildiğinde, eleştirel pedagoji kapsamında yapılacak araştırmalarda farklı veri toplama araçlarının kullanılmasının önemli görüldüğü söylenebilir.

Genel bir değerlendirme yapıldığında, bu araştırmanın sonuçlarına göre eleştirel pedagoji konusunda yayınlanan tez ve makalelerin birbirine yakın sayıda olduğu; tezlerin çoğunlukla yüksek lisans tezlerinden oluştuğu; makalelerin çoğunlukla bir ve iki yazarlı olduğu; yayınların 2010 ile 2023 yılları arasında yazıldığı, en fazla yayının 2018 ile 2022 yılında yapıldığı; okulöncesi eğitim ve ortaöğretim kademelerinde herhangi bir araştırmanın yapılmadığı, yayınların çoğunluğunun literatür taraması şeklinde gerçekleştirildiği için herhangi bir eğitim kademesini kapsamadığı; araştırmaların çok farklı çalışma konu alanlarında şekillendiği; araştırmaların çoğunlukla nitel araştırma yöntemlerine yöneldiği, karma yöntemde yapılan araştırmaların ise bir sınırlılık gösterdiği; araştırmalarda literatür taramasının, tarama araştırmasının ve durum çalışmasının en çok tercih edilen araştırma modelleri olduğu; araştırmalarda literatüre ilişkin veri kaynaklarına en çok yönelimin olduğu, bununla birlikte öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının en çok çalışılan gruplar olduğu ve araştırmalarda literatürün, görüşme formlarının, ölçeklerin ve dokümanların en çok

kullanılan veri toplama araçları olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular ışığında, bu araştırmanın sonraki araştırmalara temel teşkil edeceği, araştırmacılara çalışmalarını planlama ve yön çizme noktasında katkı sağlayacağı ifade edilebilir. Bununla birlikte eleştirel pedagoji çalışmalarının sayısının artması gerektiği; konunun okulöncesi ile ortaöğretim kademelerinde de çalışması gerektiği; araştırmalarda karma yöntemde de yer verilmesi gerektiği ve farklı çalışma grupları (veli, eğitim uzmanı vb.) ile çeşitlendirilme yapılması gerektiği önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Aksoy, H. H. (2020). Eleştirel pedagoji üzerine Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy ile söyleşi. *Eleştirel Pedagoji*, 66, 36-42.
http://www.elestirelpedagoji.com/FileUpload/ks7397/File/66._sayi_pdf.pdf.
- Althusser, L. (2019). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları* (A. Tümertekin, Çev.). İthaki Yayınları.
- Apple, M. W. (1982). *Education and power*. Routledge & Kegan Paul.
- Apple, M. W. (2009). Müfredatın ve eğitimin yeniden yapılandırılması / Neo-liberalizmin ve yeni-muhafazakarlığın gündemi (E. Ç. Babaoğlu, Çev.). D. Harvey, P. Freire, P. McLaren, M. W. Apple & H. A. Giroux (Ed.), *Eleştirel pedagoji söyleşileri* içinde (1. bs., s. 45-90). Kalkedon Yayınları.
- Apple, M. W. (2017). Eğitim toplumu değiştirebilir mi? (Y. Acar-Çiftçi & Y. E. Ömür, Çev.). Ş. Çınkır (Çev. Ed.), *Eğitim toplumu değiştirebilir mi?* (ss. 15-44). Anı Yayıncılık.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. A. (1985). *Education under siege: The conservative, liberal and radical debate over schooling*. Routledge.
- Aronowitz, S. (2012). *C. Wright Mills and the making of political intellectuals*. Columbia University Press.
- Assoun, P. L. (2012). *Frankfurt okulu* (I. Ergüder, Çev.). Dost Kitabevi Yayınları.
- Balcı, A. T. (2016). *Eleştirel pedagoji algısının bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Tez No. 430701) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Balcı, A. T., & Kocabaş, A. (2020). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel pedagoji ilkelerine katılım düzeyleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), 53-68.
<https://doi.org/10.17244/eku.638268>.
- Berger, J. M. & Baker, C. M. (2014). Bibliometrics: An overview, RGUHS. *Journal of Pharmaceutical Sciences*, 14(4), 81-92. <https://doi.org/10.5530/rjps.2014.3.2>.
- Bottomore, T. (2016). *Frankfurt okulu ve eleştirisi* (Ü. H. Yolsal, Çev.). Say Yayınları.
- Burak, A. (2019). *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri* (Tez No. 551508) [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research techniques and procedures for developing grounded theory*. SAGE Publications.
- Cavak, G. D. (2022). *Eleştirel pedagoji: Öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri* (Tez No. 731006) [Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

- Demir, H., & Erigüç, G. (2018). Bibliyometrik bir analiz ile yönetim düşünce sisteminin incelenmesi. *İş ve İnsan Dergisi*, 5(2), 91-114.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/557505>.
- Efe, P. (2017). *İlkokul 4. sınıfta Türkçe ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi derslerinde eleştirel pedagoji uygulamaları* (Tez No. 472040) [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Eleştirel Pedagoji (2023, June 4). Anasayfa. *Eleştirel Pedagoji*.
<http://www.elestirelpedagoji.com>.
- Eroğlu, Ö., & Şimşek, H. A. (2021). Türkiye’de okul öncesi eğitime eleştirel pedagojik yaklaşım. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 387-397.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1607496>.
- Evren, S., & Kozak, N. (2014). Bibliometric analysis of tourism and hospitality related articles published in Turkey. *Anatolia*, 25(1), 61-80.
<https://doi.org/10.1080/13032917.2013.824906>.
- Freire, P., & Macedo, D. (1998). *Okuryazarlık sözcükleri ve dünyayı okumak* (S. Ayhan, Çev.). İmge Kitapevi.
- Freire, P. (2019a). *Ezilenlerin pedagojisi* (D. Hattatoğlu & E. Özbek, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Freire, P. (2019b). *Kültür işçileri olarak öğretmenler: Öğretmeye cesaret edenlere mektuplar* (Ç. Sümer, Çev.). Yordam Kitap.
- Freire, P. (2021). *Eleştirel bilinç için eğitim* (D. Hattatoğlu, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Freire, P. (2022a). *Öfkenin pedagojisi* (B. Genç, Çev.). Yeni İnsan.
- Freire, P. (2022b). *Özgürlüğün pedagojisi: Etik, demokrasi ve medeni cesaret* (G. Kurt-Gevinç, Çev.). Yordam Kitap.
- Gazi Üniversitesi (2023, 4 Haziran). *Eğitim yönetimi anabilim dalı doktora programı ders programı*. <https://gef-egitimbilimleri-egitimyonetimi.gazi.edu.tr/view/page/28534>.
- Giroux, H. A. (1986). Authority, intellectuals, and the politics of practical learning. *Teachers College Record*, 88(1), 22-40.
<https://doi.org/10.1177/016146818608800103>.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling, a critical reader*. Routledge.
- Giroux, H. A. (1998). Okuma-yazma ve eleştirel eğitim (S. Ayhan, Çev.), P. Freire & D. Macedo (Ed.), *Okuryazarlık sözcükleri ve dünyayı okumak* içinde (1. bs., s. 33-71). İmge Kitapevi.
- Giroux, H. A. (2009). Dil/kültürel incelemeler alanında eleştirel pedagojinin bir rolü var mıdır? (E. Ç. Babaoğlu, Çev.). D. Harvey, P. Freire, P. McLaren, M. W. Apple & H. A. Giroux (Ed.), *Eleştirel pedagoji söyleşileri* içinde (1. bs., s. 7-28). Kalkedon Yayınları.

- Hertzal, D. (1987). Bibliometrics: History of the development of ideas in statistical bibliography or bibliometrics? In A. Kint & H. Lancour (Eds.), *Encyclopedia of Library and Information Science* (Vol 42, pp. 144-219). Dekker.
- İnce, N. B. (2022). *Sınıfta eleştirel pedagoji: İlkokul 4. sınıf öğrencileriyle eleştirel okuryazarlık uygulamalarının yansımaları* (Tez No. 738124) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Jay, M. (2014). *Diyalektik imgelem: Frankfurt okulunun tarihi ve çalışmaları [1923-1950]* (S. Doğan, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Johnson, A. P. (2019). Veri analizi yöntemleri (S. Ünlüer, Çev.). Y. Uzuner & M. Özten-Anay (Çev. Ed.), *Eylem araştırması el kitabı* içinde (ss. 109-122). Anı Yayıncılık.
- Kincheloe, J. (2008). *Knowledge and critical pedagogy: An Introduction*. Springer Science + Business Media B.V.
- Kincheloe, J. L. (2018). *Eleştirel pedagoji* (K. İnal, Çev.). Yeni İnsan Yayınevi.
- Knight, T., & Pearl, A. (2000). Democratic education and critical pedagogy. *The Urban Review*, 32(3), 197-226. <https://doi.org/10.1023/A:1005177227794>.
- Kozikoğlu, İ., & Erden, R. Z. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(3), 1566-1582. <https://doi.org/doi.10.17051/ilkonline.2018.466392>.
- McLaren, P. (2003a). Critical pedagogy: A look at the major concepts. In A. Darder, M. Baltodano & R. D. Torres (Eds.), *The critical pedagogy reader* (1st ed., pp. 68-96). Routledge Falmer.
- McLaren, P. (2003b). Revolutionary pedagogy in Post-Revolutionary times: Rethinking the political economy of critical education. In A. Darder, M. Baltodano & R. D. Torres (Eds.), *The critical pedagogy reader* (1st ed., pp. 151-184). Routledge Falmer.
- McLaren, P. (2011). *Okullarda yaşam eleştirel pedagojiye giriş* (H. Arslan & M. Y. Eryaman, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Osareh, F. (1996). Bibliometrics, citation analysis and co-citation analysis: A review of literature I. *Libri*, 46, 149-158.
- Ördem, E., & Ulum, Ö. G. (2019). Critical pedagogy and participatory approach in Turkey: views of pre-service ELT teachers. *Electronic Turkish Studies*, 14(2), 679-693. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14655>.
- Pennycook, A. (1999). Introduction: Critical approaches to TESOL. *TESOL Quarterly*, 33(3), 329-348. <https://doi.org/10.2307/3587668>.
- Sarıgöz, O., & Özkara, Y. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ve ilkeleri hakkındaki görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of*

- International Social Research*, 8(39), 710-716.
<https://www.researchgate.net/publication/283336012>.
- Türkkan, B. T., & Şenocak, B. B. (2021). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji konularını öğrenmeye yönelik görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 471-485.
<https://doi.org/10.21666/muefd.801120>.
- Ural, A., & Açar, A. N. (2019, July, 3-6). *The importance of "Journal of Critical Pedagogy" for critical pedagogy studies in Turkey* [Conference session]. IX International Conference On Critical Education, University of Naples Federico II & Accademia di Belle Arti, Naples, Italy.
- Ural, A., & Öztürk, A. (2020a). A transformative experience: The influence of critical pedagogy studies on teachers. *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, 18(2), 159-195. <http://www.jceps.com/wp-content/uploads/2020/09/18-2-5.pdf>.
- Ural, A. (2020b, 26 Mayıs). Eleştirel pedagojinin ne'liği üzerine. *Nirvana Sosyal Bilimler Sitesi*. <http://www.nirvanasosyal.com/h-684-nazmiye-hazarin-gazi-universitesi-gazi-egitim-fakultesi-ogretim-uyesi-dr-ayhan-ural-ile-elestirel-pe.html>.
- Ural, A. (2020c, 18 Nisan). Eleştirel pedagoji ve eleştirel eğitim yönetimi çalışmaları üzerine. *Nirvana Sosyal Bilimler Sitesi*. <http://www.nirvanasosyal.com/h-748-elestirel-pedagojinin-neligi-uzerine.html>.
- Varlıkgörocüsü, N., & Şahin, M. (2018). Radikal felsefe, eleştirel pedagoji ve okulsuz toplum. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 75-82.
http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/07.nurcan_varlikgorucusu.pdf.
- Vittoria, P. (2017). *Paulo Freire: Diyaloğun pedagojisine giden yol* (Y. T. Çakçak & E. Çakçak, Çev.). Kalkedon.
- Weiner, E. J. (2003). Beyond doing cultural studies: Toward a cultural studies of critical pedagogy. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 25(1), 55-73.
<https://doi.org/10.1080/10714410309614>.
- Yıldırım, A. (2010). *Paulo Freire ve Ivan Illich'in eğitim anlayışları ekseninde radikal eğitim eleştirisi üzerine bir araştırma* (Tez No. 249597) [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 195-213. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1492297>.
- Yılmaz, M. (1999). *Kütüphane ve bilgi bilimi açısından bibliyometrinin önemi* (Tez No. 92397) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

SUMMARY

Introduction

It is stated that the main conceptual contributions to critical pedagogy are provided by Marxism and Critical Theory theorists (Aksoy, 2020). McLaren (2011) defines critical pedagogy as learning and making sense of cultural and social structure by students. Problem Identifying Education, pioneered by Freire, forms the core of critical pedagogy studies (Freire, 2019a). In this context, it is important for critical pedagogy to provide a solid theoretical and methodological framework (Weiner, 2000). A comprehensive and holistic approach and analysis of the studies on critical pedagogy in Turkey, the need to reveal the similarities and differences of these studies necessitates this research. Therefore, it is thought that an analysis of theses and articles on critical pedagogy in Turkey will provide information about the quality of research and shed light on future researchers. This research is limited to the studies in the Higher Education Council Thesis Center and ULAKBİM-TR Directory databases as of June 1, 2023. In this context, the aim of this research is to make a bibliographic analysis of the theses and articles published in Turkey, the keywords of which are critical pedagogy. For this purpose, answers are sought for the following sub-problems:

1. *Published in the field of critical pedagogy;*
 - a. *What is the distribution of the number of theses and articles?*
 - b. *What is the distribution of their theses according to their graduate education levels?*
 - c. *What is the distribution of the articles according to the number of authors?*
 - d. *What is the distribution of theses and articles by year of publication?*
 - e. *What is the distribution of theses and articles by education level to which they are applied?*
 - f. *How is the distribution of theses and articles according to the subject area of study examined together with critical pedagogy?*
 - g. *What is the distribution of theses and articles according to research method?*
 - h. *What is the distribution of theses and articles according to the research model?*
 - i. *What is the distribution of theses and articles according to the universe-sample/study group?*
 - j. *What is the distribution of theses and articles according to the data collection tools used?*

Methodology

In this study, the bibliometric research method, one of the qualitative research models, was used. The data source of this research consists of 19 theses and 23 articles whose keyword is critical pedagogy and indexed in Council of Higher Education Thesis Center and Turkish Academic Network And Information Center Index databases until 1 June 2023. In this research, descriptive analysis, one of the qualitative data analysis types, was used. In the coding process, the categorical analysis technique was used.

Conclusion

When we look at the theses and articles on critical pedagogy in general; it has been determined that the number of theses and articles published on critical pedagogy is close to each other; theses are mostly composed of master's theses; articles are mostly with one or two authors; the first publication was written in 2010, with the most publications in 2018 and 2022; that no

research has been done in pre-school and secondary education levels, and since most of the publications are carried out to explain the literature, they do not cover any level of education; research is shaped in many different study subject areas; research mostly tend towards qualitative research methods, while research conducted in mixed method show a limitation; literature review, survey research and case study are the most preferred research models; in the research, it is seen that the most orientation to the data sources are related to the literature, however, the teachers and teacher candidates are the most studied groups, and the literature, interview forms, scales and documents are the most preferred data collection tools in the research.

Discussion and Suggestions

Balcı and Kocabaş (2020) suggest that more and more in-depth research on critical pedagogy should be conducted and that these should be integrated with the current education system. However, it can be suggested that the number of critical pedagogical studies should be increased; the subject should also be studied at pre-school and secondary education levels; it is necessary to include mixed method in research and they should be diversified with different study groups.

ORCID

Ayhan Ural  ORCID 0000-0002-2548-3745

Hilal Çalmaşur  ORCID 0000-0002-5803-0988

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma derleme türünde olduğu için etik kurul izni gerektirmemektedir.

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Adanmışlıklarını Etkileyen Faktörler Üzerine Nitel Bir Çalışma *

A Qualitative Study on Factors Affecting School Principals' Organizational Commitment

Ender KAZAK¹, Ömer BAĞRIYANIK²

¹ Düzce Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü. e-posta: enderkazak81@hotmail.com

² Milli Eğitim Bakanlığı, Beyköy Ortaokulu. e-posta: 499430@gmail.com

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article
Makalenin Geliş Tarihi: 14.07.2023 **Yayına Kabul Tarihi:** 23.10.2023

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlığını etkileyen faktörleri belirlemek ve çözüm önerileri geliştirmektir. Veriler, 2021-2022 eğitim öğretim yılında, Düzce ilinde farklı tür okullarda görev yapan 12 okul yöneticisiyle yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Nitel araştırma geleneği içerisinde yer alan fenomenoloji deseni kullanılarak katılımcılarla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgular içerik analizi tekniğiyle yorumlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yöneticilerin adanmışlığını olumlu olarak etkileyen faktörler, olumlu okul iklimi, velilerin okula bakış açısı, öğrencilerin akademik başarısı gibi nedenler öne çıkmıştır. Yöneticilerin adanmışlıklarını olumsuz etkileyen faktörlerin başında, velilerin eğitime ve okula bakış açıları gelmektedir. Okuldaki olumsuz iklim, öğrencilerin akademik başarısızlıkları, taşınmalı eğitimin getirdiği zorluklar gibi nedenler de yöneticilerin okula ve mesleklerine olan adanmışlıklarını olumsuz etkilemektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, okul yöneticilerinin ekonomik ve sosyal haklarında iyileştirmeler yapılması ve okul yöneticiliğinin, yeterliğe ve performansa dayalı olarak görev tanımının yapılması önerilerinde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Okul yöneticisi, Örgütsel adanmışlık, Örgütsel bağlılık, Nitel araştırma.

***Alıntılama:** Kazak, E. ve Bağriyanık, Ö. (2023). Okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlıklarını etkileyen faktörler üzerine nitel bir çalışma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 1995-2029.

ABSTRACT

The aim of this study is to find out the factors affecting the organizational commitment of school administrators and to offer solutions. The data were collected through interviews with 12 school administrators working in different types of schools in Düzce in the 2021-2022 academic year. Face-to-face interviews were made with the participants using the phenomenology pattern, which is included in the qualitative research form. The findings obtained from the interviews were interpreted with the content analysis technique. According to the findings, the factors that positively affect the dedication of school principals, such as positive school climate, parents' perspective on school, and academic success of students, come forward. Parents' perspectives on education and school come first among the negative factors affecting the dedication of school principals. Reasons such as the negative climate in the school, the academic failures of the students, the difficulties brought by the transportable education negatively affect the devotion of the school principals to the school and their profession. According to the results obtained, suggestions were made to make improvements in the economic and social rights of school principals and to define the job description of school principals based on competence and performance.

Keywords: *School principal, Organizational commitment, Qualitative research.*

GİRİŞ

Eğitimin yaşam bulduğu alan olan okulların önemi her geçen gün daha fazla öne çıkmaktadır (Demir, 2013). Okulu oluşturan insan kaynağı bu değişim ve gelişimde önemli etkilere sahiptir. Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, bu insan kaynağının ana bileşenleridir. Okulun tüm insan ve madde kaynağını yönetmekle sorumlu olan okul yöneticilerinin bu süreçte ayrı bir önemi vardır. Okul yöneticilerinin okullarına olan adanmışlıkları, yönetsel ve örgütsel birçok değişkeni etkiler. Kısaca, okul yöneticilerinin eğitim öğretim süreçlerinin başında olmaları nedeniyle örgüte olan adanmışlıkları önem arz etmektedir (Solmaz, 2018). Bu nedenle, okul yöneticilerinin okula adanmışlıklarını olumlu ve olumsuz etkileyen değişkenlerin bilinmesi ve bu konuda çözüm önerilerinin geliştirilmesi önem arz etmektedir. Okul yöneticilerinin, rollerini yerine getirirken örgüt çalışanlarıyla olan çok yönlü ilişkilerinde sergileyeceği yöneticilik tarzı, hem yardımcı yöneticilerin hem de öğretmenlerin okula olan adanmışlıklarını olumlu ya da olumsuz etkileyebilecektir (Demirhan, 2010). Okul yöneticilerinin çalışanlarına yönelik güdüleyici çalışmaları, bir hedef ortaya koyup o hedef etrafında çalışanlarını harekete geçirmeleri, örgüte adanmışlıklarını artıracaktır

(Özkaya 2021). Çünkü bir birey örgüte olan bağlılığını, örgütle olan alışverişinin kalitesine ilişkin algılarına dayalı olarak değerlendirir (Cohen, 2007). Bu yönüyle okul yöneticilerinin işlerine olan adanmışlıkları, okuldaki eğitimi etkileyen en önemli etmenlerin başında gelmektedir (Günaydın, 2021). Örgütsel adanmışlık (bağlılık) literatürüne en büyük katkı Meyer ve Allen tarafından yapılmıştır (Allen ve Meyer, 1990; Meyer ve Allen, 1984, 1991; akt: Faloye, 2014). 1984'ten itibaren yayınlanan on beşten fazla çalışmanın ortak noktası, bağlılığın, bir bireyi bir örgüte bağladığı ve böylece işten ayrılma olasılığını azalttığı noktasıydı. Bu çalışmalarda bağlılık kavramı, duygusal bağlılığı ifade eden organizasyona duygusal bağlılık; algılanan yaşam maliyetini ifade eden devam bağlılığı ve organizasyonda kalma zorunluluğunu ifade eden normatif bağlılık olarak ele alınmıştır (Faloye, 2014). Duygusal bağlılık, çalışanın örgüte olan duygusal bağlılığını, örgütle özdeşleşmesini ve işleyişine katılımını yani örgütün ve bireyin amaçlarının mutabakatını ifade eder. Normatif bağlılığı yüksek olan çalışanlar kendilerini örgütte kalmak zorunda hissederler. Devam bağlılığı, örgütten ayrılmanın getireceği maliyetlerin farkındalığını ifade eder. Örgütten ayrılmayla ilgili maliyetlere ek olarak, alternatif istihdam fırsatlarının yokluğunda da devam bağlılığı gelişecektir. Devam bağlılığı nedeniyle örgütte kalan çalışanlar, mecbur oldukları için örgütte kalırlar (Radosavljević, Ćilerdžić ve Dragić, 2017). Duygusal bağlılık, iş davranışlarını diğer bileşenlerden ya da bağlılık biçimlerinden daha güçlü bir şekilde etkileyebilir ve örgütsel bağlılığın temel bir özü olarak kabul edilebilir (Mercurio, 2015).

Adanmışlık, sözlük anlamı itibariyle bağlılık kavramıyla eş anlamlı olup, bireyin herhangi bir örgüte olan bağlılığı, özdeşleşmesi olarak tanımlanmaktadır (Bozdoğan ve Gürcü, 2021). Bununla birlikte Grego-Planer (2019) çalışmasında bu iki kavramı birbirinden ayırarak, örgütsel bağlılığı örgütsel adanmışlığın öncülü olarak ele almıştır. Guay ve diğerleri (2015), örgütsel adanmışlığı, bireyin, örgütün amaçlarına ulaşması için örgütün çıkarlarını kendi çıkarlarının üstünde görmeye yönelik içsel motivasyonu olarak tanımlamıştır. Örgütteki her çalışan örgütün amaçlarına bağlı kalmadıkça, hiçbir örgüt maksimum düzeyde performans gösteremez (Andrew, 2017). Adanmışlık, duygu

yoğunluğu yaşayarak gurur duyma hissi olarak tanımlanabildiği gibi yüksek motivasyonla işine sarılmak, hedefe ulaşmak için hareketli ve gayretli olmak gibi içsel motivasyonun temel boyutlarına vurgu yapan bir kavram olarak tanımlanabilir (Yavan, 2016). Kendini işine adayan bireyler, yüksek motivasyonla hareket etmekte ve mutlu olmaktadır. İşe adanmışlığın, bireysel, psikolojik ve örgütsel nedenlerden etkilendiği gibi çevre şartlarından da etkilendiği tespit edilmiştir (Aydemir ve Endirlik, 2019). Çalışan bireylerin adanmışlıkları, işlerine gösterdikleri olumlu tutumlarından, işlerindeki performans düzeylerinden ve işlerindeki adaptasyonlarından anlamak mümkün olabilir (Özkalp ve Meydan, 2015). Kendini adayan kişiler yüksek derece duygu yoğunluğu yaşayarak, ilham gücüyle hareket ettiklerine inanıp, yaptıkları işle her zaman gurur duygusu yaşarlar (Tokmak, 2019). İşine adanmışlık düzeyi yüksek olan çalışanlarla, düşük olan çalışanlar karşılaştırıldığında, adanmışlığı yüksek olan bireylerin rol ve sorumluluklarını yerine getirirken daha fedakâr ve gayretli oldukları sonucuna varılmıştır (Günaydın, 2021).

Örgütsel adanmışlık, örgütün amaçlarını benimseyerek o hedefler doğrultusunda çalışma isteği ve o örgüt içinde toplu olarak ayrılmak istememe davranışlarının tümü olarak tanımlanır (Bozdoğan ve Gürcü, 2021). Örgütsel adanmışlığın artırılması ve sürdürülmesi, çalışanların işten ayrılma niyetlerini azaltmanın yanı sıra iş davranışlarını da olumlu yönde etkileyebilir (Cohen, 2007; Živković, Franjković ve Dujak, 2021). Bununla birlikte bir çalışanın örgütsel amaçlara, misyonlara ve değerlere olan bağlılığı, örgütte kalışını tahmin etmek için yeterli olmayabilir. Örgütsel bağlılık dışında, çalışanların işten ayrılma niyetini yordayan başka değişkenler de vardır. Bu nedenle kuruluşlar, çalışanın işten ayrılma niyetini ve gerçek çalışanın devrini azaltmayı düşünürken görünenin ötesine bakmalıdır (Faloye, 2014). Örgütsel adanmışlık, iş gören ile işveren arasında gizil bir psikolojik sözleşmeyle başlar. Sonrasında örgütün hedefleri doğrultusunda bağlılıkla çalışmasıyla devam eder (Bozdemir, 2014). Örgütsel bağlılığın tanımına bakıldığında, iş görenlerin o örgütte kalma arzuları, örgütün tüm yönleriyle başarısı için kendini bütünleştirme, fedakârca örgütün hedefleri doğrultusunda çalışma olarak tanımlanabilir (Bayram, 2005). Eğitim örgütlerinde okul müdürlerinin

adlanmışlık düzeyleri, okullarına ve mesleklerine olan bağlılıkları okulun misyon ve vizyonu açısından hedeflerine ulaşmasını doğrudan etkilemektedir. Okuldaki yönetici ve öğretmenlerin okula olan adlanmışlıkları, okulun hedeflerine ulaşmasında çok kritik bir rol üstlenmektedir. Tan'ın (2016) yaptığı çalışmada örgütsel adlanmışlık, bireyin bağlı olduğu örgüte olan sadakati ve o örgütün hedeflerine ulaşmasında gösterdiği alaka, gayret olarak tanımlanmıştır. Mesleki adlanmışlık konusunda yapılan araştırmalar, adlanmış öğretmenlerin her öğrencinin öğrenmesine odaklandığı, mesleğini icra ederken yüksek motivasyonla hareket ettiği ve hedeflerine ulaşmakta başarılı olduklarını ortaya koymuştur (Kaydelen, 2021). Okullar çalışanlarının, yüksek adlanmışlık ve bağlılıkla işlerine odaklanmaları başarı açısından çok önemlidir (Gedik ve Üstüner, 2017). Örgütsel adlanmışlığı yüksek olan örgütlerin daha başarılı oldukları saptanmıştır. Bireysel olarak adlanmışlık düzeyi yüksek olan bireylerden oluşan örgütler, örgüt iklimi olarak bireylerin mutlu olduğu ve yaptıkları işlerden zevk aldığı kurumlar olarak dikkat çekmektedir. Örgütsel adlanmışlık, örgütün çalışanından beklediği davranışlar haricinde çalışanın başka rolleri de yerine getirerek örgütle bütünleşen tüm tutum ve davranışlarının bütünü olarak da tanımlanmaktadır (Özkaya, 2021).

Alanyazın incelendiğinde, örgütsel adlanmışlığı etkileyen faktörlerin bireysel, örgütsel ve durumsal faktörler olduğu tespit edilmiştir. Kişinin o örgütten beklentileri ve örgütün beklentileriyle uyumlu olması bireysel faktörlere örnek verilebilir (Bozdoğan ve Gürcü, 2021). Bireysel faktörlerden kişinin cinsiyeti, yaşı, kıdem yılı, inancı, değer yargıları vb. özellikleri de örgütsel adlanmışlığı etkilemektedir. Bozdoğan ve Gürcü (2021) yaptığı çalışmada örgütün beklentilerini, kültürel yapısını, liderlik yapısını, yönetim şeklini örgütsel faktörler olarak ortaya koymuştur. Örgütün içinde bulunduğu çevresel faktörler, ülkelerin politikaları, iş imkânları, ekonomik durumlar da durumsal faktörler olarak sayılabilir. Örgütsel bağlılığı olumsuz olarak etkileyen diğer bir husus da bireyin çeşitli nedenlerle yaşadığı tükenmişlik sendromudur (Ağraş ve Genç, 2018).

Eğitim öğretimin hayat bulduğu okulların en önemli vasfı olan öğretmenler ve yöneticilerin, eğitimde başarıyı yakalama noktasında, bireysel olarak adlanmışlık düzeyleri ve örgütsel adlanmışlık düzeyleri çok önemli bir etkidir. Öğretmenlerin

adanmışlık düzeylerini etkileyen nedenleri belirlemek, okulun hedeflerine ulaşmasında, eğitimin verimli olmasını sağlamada hayati önem arz etmektedir (Tan, 2016). Okulun hedeflerini gerçekleştirmek için çok önemli bir konumda olan okul yöneticilerinin adanmışlık düzeylerinin yüksek olması, öğretmenlerine yansıtacak ve alacağı yenilikçi kararlarla başarıya ulaşacaktır (Akar, 2014). Düşük seviyede adanmışlık düzeyi yaşayan öğretmenlerden oluşan okulun hedeflerine ulaşması zor olacaktır (Özkaya, 2021). Öğrencilerin davranışları, velilerin eğitime bakış açıları, ülkelerin ulusal eğitim politikaları öğretmenlerin adanmışlığını etkilemekte, bu durum dolaylı olarak örgütsel adanmışlığı etkilemektedir (Vatansever, Bayraktar ve Girgin, 2018).

Alanyazında birbirine yakın kavramlar olan örgütsel adanmışlık veya örgütsel bağlılık düzeylerini etkileyen nedenler üzerine nicel çalışmaların yoğun olduğu söylenebilir (Buluç, 2009; Demir, 2013; Grego-Planer, 2019; Sırıklıgil, 2020). Eğitimde başarılı olmak isteyen örgütler, eğitimi yöneten liderlerinin okula olan bağlılıklarını, adanmışlıklarını artırmak zorundadır. Örgütsel adanmışlıkta, bireysel özelliklerden olan yaş, kıdem, cinsiyet vb. etkili olurken, kurumsal açıdan bakıldığında, liderlik özellikleri etkili olmaktadır. Okullarda liderin uyguladığı yöntemler, iş uyumu, organizasyon kapasitesi, olumlu okul iklimi gibi özellikleri doğrudan etkilemektedir. Eğitim örgütü olan okullarda, iç motivasyonun yüksek olması, örgütsel adanmışlık düzeyiyle doğrudan ilişkilidir (Oltulu, 2021). Okullarda çalışanların okula olan bağlılıklarını yöneticilerin destek algıları olumlu yönde etkilemektedir. Bu da yöneticinin bütün enerjisini örgütün faydası yönünde kullanmasına yani adanmışlığına bağlıdır (Tokmak, 2019). Okulun misyon ve vizyonuna yönelik çalışmaları organize edecek, olumlu bir okul iklimi oluşturacak kişi okul müdürüdür. Bütün bunları, öne çıkaracak liderlik özellikleri, güçlü bir iletişim ve yüksek motivasyon ile hayata geçirebilir (Güven, 2010). Liderlik özellikleri, örgütsel adanmışlığı etkileyen önemli faktörlerdendir. Farklı liderlik tarzlarının çalışan bağlılığı üzerindeki etkili olduğu bilinmektedir. Bu nedenle, çalışanların liderlik tarzlarına bağlılığı üzerinde olumlu bir etkisi olacak etkili liderlik davranışları geliştirmek için eğitim ve öğretim önemsenmelidir (Miško, Vagaš, Birknerová, Tej ve Benková, 2021).

Sonuç olarak, örgütsel bağlılık, bir çalışan için olduğu kadar bir örgüt için de önemlidir. Kendisini işine adanmış bir çalışanın örgütün amaç ve değerleri ile özdeşleşmesi, örgüte ait olmak için güçlü bir istek duyması ve örgütsel vatandaşlık davranışı açısından daha fazla yakınlık göstermeye hazır olması nedeniyle bir örgüt için önemli roller oynar (Majid ve Ibrahim, 2017). Bu nedenle, okulları yöneten okul müdürlerinin örgütsel adanmışlık düzeylerini etkileyen faktörler, çalışılması gereken bir olgu olarak güncelliğini korumaktadır. Alan yazında okul yöneticilerinin adanmışlığını olumlu ve olumsuz etkileyen faktörlerin tespitini nitel yöntemle ele alan çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle, araştırmadan elde edilecek verilerin uygulamaya ve alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlıklarını olumlu etkileyen faktörler nelerdir?

2. Okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlıklarını olumsuz etkileyen faktörler nelerdir?

3. Okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlıklarının artırılması için öneriler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Nitel araştırma deseninin kullanıldığı bu araştırmada katılımcıların bakış aılılarıyla, yöneticilerin adanmışlıklarını etkileyen faktörlerin derinlemesine araştırılması amaçlanmıştır. Nitel araştırma, bireyler veya grupların bir probleme yükledikleri anlamı bakış aılılarıyla bir ereve ortaya koymaları ile başlar (Creswell, 2007). Bu çalışmada araştırılacak olgunun, katılımcıların bakış açılarına göre yeniden derinlemesine düşünülüp ortaya çıkarılması amaçlandığından nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni, bir kavramla ilgili yaşanmış tecrübelerden ortak bir sonuç çıkarmak olarak tanımlanır (Creswell, 2007). Hayatın

içerisinde bize yabancı olmayan, ara sıra kullandığımız, ancak derinlemesine bilmediğimiz birtakım kavramlar olabilir. Fenomenoloji deseni bireylerin bir kavram veya olguya yönelik ortak deneyimlerinden anlam çıkarmak amacıyla kullanılmaktadır (Creswell, 2007).

Çalışma Grubu

Bu çalışma, 2021/2022 eğitim öğretim yılında Düzce ilinde farklı okul kademelerinde görev yapmakta olan okul müdürü ve müdür yardımcıları ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 7 okul müdürü, 5 müdür yardımcısı katılmıştır. Bu çalışmada yöneticilerinin örgütsel adanmışlıklarını etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yöneticilerle görüşme yapıldığından, araştırma konusuna taraf olabilecek veri kaynaklarının çeşitliliğini yüksek düzeyde yansıtmayı amaçlayan amaçlı örnekleme yöntemlerinden, maksimum çeşitlilik örneklemesinden (Yıldırım ve Şimşek, 2021) yararlanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemleri zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumlar üzerinde detaylı çalışılmasına imkân verir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Katılım sağlayan yöneticilerin gizliliğini sağlamak amacıyla, Y1, birinci yönetici; Y2, ikinci yönetici şeklinde kodlanmıştır. Araştırmaya katılanların demografik bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Yöneticilerin Betimleyici Özellikleri

Katılımcı	Okul Türü	Görev/Unvan	Yöneticilik Kıdemi	Cinsiyet	Yaş
Y1	İmam Hatip Ortaokulu	Okul müdürü	3	Erkek	37
Y2	İlkokul	Okul müdürü	11	Erkek	48
Y3	Ortaokul	Okul müdürü	9	Erkek	39
Y4	Ortaokul	Müdür yardımcısı	6	Erkek	39
Y5	Özel Eğitim Meslek Lisesi	Müdür yardımcısı	1	Kadın	38
Y6	Anaokulu	Okul müdürü	5	Kadın	33
Y7	Ortaokul	Okul müdürü	8	Erkek	39
Y8	İmam Hatip Lisesi	Okul müdürü	6	Erkek	35
Y9	Meslek Lisesi	Müdür yardımcısı	3	Erkek	39
Y10	Ortaokul	Müdür yardımcısı	3	Erkek	30

Y11	Meslek Lisesi	Okul müdürü	16	Erkek	55
Y12	Ortaokul	Müdür yardımcısı	20	Erkek	57

Katılım sağlayan yöneticilerden, biri anaokulu, biri ilkokul, beşi ortaokul, biri imam hatip ortaokulu, dördü lisede görev yapmaktadır. Yöneticilikte geçen sürelerle bakıldığında, bir yıl ile 20 yıla arasında olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan yöneticilerin, ikisi kadın, on tanesi erkek yöneticiden oluşmakta ve 30 ila 57 yaş arasında oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme yönteminde, gözlem yapılamayan birtakım tecrübeler, davranışlar, bakış açıları, düşünceler, kişilerin zihninde oluşturduğu algı ve olaylara gösterilen tepkiler anlaşılmasına çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Görüşme yönteminde, sorular önceden belirlenip, bireye doğrudan sorulur. Bu yolla elde edilen verinin, anket yoluyla elde edilen veriye oranla geçerliliğinin daha yüksek olacağı söylenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu form, alan yazın araştırılarak ve alanında uzman olan bir öğretim üyesinden destek alarak oluşturulmuştur. Uzman görüşü sonrası, altı adet hazırlanan sorudan kapsam dışı kalan iki sorunun çıkarılması ve aynı amaca dönük iki sorudan bir sorunun elenmesi sonucu, üç ana soruya düşürülmüştür. Sonda sorular, görüşme esnasında daha derinlemesine veri toplamak için kullanılır ve görüşme esnasında anlık ve durumsal olarak ortaya çıkar. Bununla birlikte, muhtemel sonda sorular hazırlanmış ve iki yöneticiyle ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamadan sonra sorularda herhangi bir değişiklik yapılmadan belirlenen çalışma grubuyla görüşmelere geçilmiştir. Görüşmeler esnasında, eksik bırakılan noktalar ya da net anlaşılmayan konulara yönelik, bununla neyi kastediyorsunuz? Böyle bir durumla karşılaşmak sizi başka hangi noktalarda olumsuz etkiliyor vb. sonda sorulara yer verilmiştir. Görüşmelerde araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formunun yanı sıra veri kaybını önlemek açısından ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Ses kayıt cihazının kullanılması için katılımcılara kaydın sadece bu araştırma ve araştırmacı tarafından

kullanılacağı taahhüdünde bulunmuş ve katılımcıların onayı alınmıştır. Görüşme yapılan okul yöneticilerine, örgütsel adanmışlık kavramı ile ilgili kısa bilgiler verilmiş, sonrasında sırasıyla, adanmışlığınızı olumlu etkileyen faktörler nelerdir? Adanmışlığınızı olumlu etkileyen faktörler nelerdir? Adanmışlığınızı nelerin arttırabileceğini düşünüyorsunuz? şeklinde sorular yöneltilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler toplanmadan önce, Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 15.09.2022 tarih ve 2022/390 sayılı etik izni alınmıştır. Görüşmelerden önce okul yöneticileri ile telefonda görüşülerek, konu hakkında kısa bir bilgi verilip randevular istenmiştir. Sonrasında yapılan yüz yüze görüşmelerde kendilerine, bilgilerin gizli kalacağı yönünde bilgiler verilmiş güvende hissedecekleri samimi bir ortam hazırlanmıştır. Yapılan bütün görüşmelerde gönüllük ilkesine dikkat edilmiştir. Görüşmeler, katılımcıların buldukları okullarda kendilerinin gösterdikleri uygun ortamlarda ve belirledikleri uygun zaman dilimlerinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür. Yaklaşık beş buçuk saat süren görüşmelerin tamamı ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş, sonrasında yazılı doküman haline getirilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi yapılırken, içerik analizi tekniğinden faydalanılmıştır. İçerik analizi, nitel verilerin belirli bir kodlama çerçevesine uygun olarak kategorilere indirgenmesi işlemi olarak tanımlanmaktadır. İçerik analizinde elde edilen verilerin kavramsallaştırılması, daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde organize edilmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların oluşturulması söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Veriler, kodlama, kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, kodların ve temaların düzenlenmesi ile bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2021) olmak üzere dört aşamada analiz edilmiştir. Bu amaçla, doğrudan alıntılarının bazıları üç-dört kez okunarak katılımcı görüşlerinde açık ya da gizli bulunan kavramlar kodlanmıştır. İlgili kodlar incelenerek aynı kategoride yer alabilecek kodlar bir araya getirilmiş ve böylece alt temalar oluşturulmuştur. Veriler analiz edilirken her bir katılımcı için kod kullanılmıştır.

Katılımcının cevapları, anlamlı kavramlar haline getirilip kodlar üretilerek analiz edilmiştir. Bulgular oluşturulurken doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenirliğine Yönelik Önlemler

Araştırmada güvenirliliği artırmak için çalışma grubu, veri toplama, verilerin analizi aşamaları açık ve ayrıntılı bir şekilde paylaşılmıştır. Araştırmada sorulacak soruların belirlenmesinde alan yazın taraması yapılmış, ayrıca uzman desteğine başvurulmuştur. Araştırmada oluşturulan formlar önceden görüşme yapılacak kişilere gösterilerek anlaşılmayan kısımlar detaylı bir şekilde anlatılarak, araştırmanın geçerliliği artırılmaya çalışılmıştır. Araştırmada katılımcıların gönüllük ve gizlilik ilkesine özellikle dikkat edilmiş, yapılan ön görüşmelerde tarafların görüşlerini içtenlikle belirtmeleri için karşılıklı güven ortamı oluşturulmuştur. Araştırmada katılımcıların gerçek isimleri kullanılmayıp kodlanmıştır. Araştırmanın bulgular kısmında, yarı yapılandırılmış görüşme formlarından doğrudan alıntılar yapılarak, araştırmanın inandırıcılığı artırılmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

Örgütsel Adanmışlığı Etkileyen Olumlu Faktörler

Katılımcılara, “Okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlıklarını olumlu etkileyen faktörler nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Okul yöneticilerinin adanmışlıklarını etkileyen olumlu faktörlere ilişkin alt tema ve kodlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Yöneticilerinin Örgütsel Adanmışlıklarını Etkileyen Olumlu Faktörler

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcı
Örgütsel Adanmışlıklarını Etkileyen Olumlu Faktörler	Örgütsel faktörler	Öğrencilerin başarıları	Y1, Y2, Y3, Y4, Y7, Y9, Y10
		Velilerin işbirliği	Y2, Y3, Y4
		Okulun fiziki yapısı ve çevresi	Y2, Y5, Y6
		Üst yönetim tarafından ödüllendirilme	Y6, Y10, Y12
		Ekip çalışmasının varlığı	Y1, Y10, Y12
		Güven ortamı	Y5, Y11

	Öğrencilerin mutluluğu	Y5, Y8
	Okulun vizyonunu içselleştirmiş olmak	Y9
	Olumlu insan ilişkileri	Y12
	Olumlu okul iklimi	Y5
	Mesleği sevme	Y6, Y9, Y12
	Öğretmen olma ideali	Y2, Y5
	Yanlışları düzeltmek için fırsat olarak görme	Y1
	Toplumda saygı görme	Y3
Bireysel faktörler	Aidiyet duygusu	Y1
	Mezunu olduğu okulda çalışıyor olma	Y7
	Yeni ilişkiler ve dostluklar kurma	Y1
	Değer yargılarının etkisi	Y1
	Yeterli maddi kazanç	Y6
	İyi aile eğitimi almış olmak	Y7

Tablo 2'ye bakıldığında, okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlıklarını etkileyen olumlu faktörlerle ilgili olarak iki alt tema ve toplam 20 kod elde edildiği görülmektedir. Elde edilen kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları kendi ifadeleri ile aşağıda verilmiştir.

Örgütsel Faktörler

Öğrencilerin akademik başarıları veya herhangi bir alanda gösterdikleri başarılar, olumlu davranış değişikliği, onların mutlulukları da yöneticilerin adanmışlığını olumlu etkilemektedir.

“...Ama tabii bu meşakkat sonucunda mesela öğrencilerimizin başarıları bizi çok motive ediyor. Mesela bizim okul İmam-Hatip Ortaokulu. Bir çocuğun namaza başlaması, ramazanda oruç tutması, ondan sonra yoldan geçerken bir çöpü alıp çöpe atması...” (Y1)

Velilerin okula ve eğitime bakış açıları, olumlu bir iletişim kurma ve okula olan maddi manevi destekleri katılımcıların birçoğunun ortak olarak ifade ettikleri bir tema olarak öne çıkmaktadır.

“Velilerimizle ve çevreyle karşılıklı güvenin artmış olması da velilerin ve çevrenin bakış açısını etkiliyor. İletişim iyi olunca karşılıklı oluşan güven ortamı

sizin adanmışlığınızı olumlu olarak etkiliyor. Velilerin ve çevrenin okulu sahiplenmeleri, bir ihtiyaç olduğunda hemen ilgilenmeleri de sizin adanmışlığınızı olumlu yönde etkiliyor.” (Y2)

Görev yapılan okulun fiziki imkânları, çevresinin doğal güzellikler açısından zengin olması, bahçesinin öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verecek düzeyde olması yöneticinin psikolojik durumunu ve motivasyonunu olumlu olarak etkilemekte bu durum adanmışlığı artırmaktadır.

“Okul müdürü olarak ilk atandığımda tanımadığım bir çevre olduğu için biraz çekinerek geldim ancak okulun fiziki imkânları, çevrenin coğrafi açıdan güzel olması benim okula ve yöneticiliğe olan adanmışlığımı ve bağlılığımı olumlu yönde etkiledi.” (Y2)

Okul yöneticisinin, Milli eğitim Müdürlüğü, Valilik ya da Bakanlık tarafından ödüllendirilmesi adanmışlığını olumlu olarak etkilemektedir.

“...Bir teşekkür bir takdir beni gururlandırıyor. Bu gurur çok değişik aslında hani.. Evet, görevimi yapıyorum ama yani işi bilen biri bu basamaklardan geçmiş biri sana böyle bir teşekkür ettiğinde kendimi saygın hissediyorum doğru yapıyorum...” (Y6)

Okuldaki arkadaşlık ilişkileri, yardımlaşma, samimi ilişkiler bireyin iç huzurunu artırmada çok önemli bir neden olarak ifade edilmiştir.

“Diğer bir husus, arkadaş ortamı. Eğer okul kültürü ki benim burada çalıştığım okulda da gayet samimi arkadaş ortamımız var... Küçük bir okulda 15 16 öğretmen vardı ve herkesle aile gibiydik. Gibisi fazla aileydik zaten biz orada birbirimizle ilişkilerimiz işte...” (Y3)

Okulların en önemli çıktıları olan öğrencilerin ilerleyen eğitim hayatlarında göstermiş oldukları başarıları yöneticiyi mesleğine daha çok bağlamaktadır.

“...Geçenlerde mezun ettiğimiz bir öğrencimiz, Ankara'da hukuk fakültesini kazanmış bir kız öğrencimiz okulumuza geldi, dedi ki hocam böyle böyle bir

durum oldu. ...Bundan çok mutlu oldum. ...Bu tip durumlar hem bizim hem öğretmenlerin çalışma azmini artırıyor, bağlılığını arttırıyor.” (Y7)

Görev yaptığı okulun misyonunu özümseyerek hareket edip, yaptığı işe bir dava şuuruyla bakmak manevi duygularla hareket edip, öğrencilerde gözlemediği ahlaki anlamda davranış değişiklikleri, kişiyi okuluna ve mesleğine adamaktadır.

“...Biz, İmam Hatip Ortaokulu olarak öğrencilerimizin sadece akademik değil, onların manevi yaşantısına da nasıl katkı yaparız bunun derdindeyiz. Dolayısıyla öğrencilerimizin ders başarısı haricinde onların şuurunu artırıcı bazı etkinlikler yaptık. ...Bu gibi etkinlikler öğrencilerin manevi yaşantısını da olumlu etkilediği için bu manada okul türünün, öğrencilerin ya da okul yöneticilerinin okula bağlılığını olumlu etkiliyor...” (Y9)

Görev yaptığı okulda öğrencilerin okula gelirken seyerek isteyerek gelmeleri, okul içerisindeki faaliyetlere katılan öğrencilerin mutlulukları, yöneticiyi mutlu etmekte okulu daha çok sevmekte ve bağlanmaktadır.

“...Oradaki öğrencileri mesela proje aşamalarındaki çabaları oradaki diğer okullardaki öğrencilerle iletişime geçmeleri bir ürün ortaya çıkarttığımızdaki mutlulukları elbette ki bu da beni olumlu anlamda çok fazla etkiliyor.” (Y5)

Bireysel Faktörler

Öğretmenlik yaptığı zamanlarda yanlış gittiğine inandığı birçok şeyi düzeltme istemeği bireyi yöneticilik yaptığı dönemlerde motive etmekte ve o kişinin mesleğine olan adanmışlığını olumlu olarak etkilemektedir.

“Birçok şeyden şikâyet ediyoruz günlük hayatta. ...Aslında bir fırsat yöneticilik. ...Tamam, bütün her şeyi değiştiremeyiz. Ama diyelim ki bir suyun aktığı bir yol var. Yolu biraz da sen çiziyorsunuz. O bakımdan şikâyet ettiğiniz şeyleri değiştirmek için bir fırsat burada olmak. O bir güzellik.” (Y1)

Yöneticilik görevinin toplumda bir saygınlık görmek isteğiyle yapıldığını, gösterilen bu saygının da kişiyi motive ettiği ve mesleğine olan adanmışlığını olumlu olarak etkilediğini belirtmiştir.

“...Sizin mesleğinize karşı onların bir saygı göstermesi, bir statü meselesi olur bu anlamda. ...Bu okula gelme gitmeler, okula bağlanmaları noktasında bu sosyal statü bence önemli hocam.” (Y3)

Bireyin öğrencilik hayatında iz bırakan öğretmenleri, o mesleği seçmesine sebep olmuş ve küçük yaşlardan itibaren öğretmen olmayı hedefine koymuş ve öğretmen olunca da mesleğini icra ederken bu motivasyonla hareket etmiştir.

“Köy okulunda okuduğum için ilk öğretmenimin bu mesleği seçmemde çok etkisi olmuştu. ...Ben de büyüyünce sınıf öğretmeni olacağım ideali oluşmuştu. ... Ağrı Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümüne gittim ve sınıf öğretmeni oldum. Hedefimdeki mesleğe ulaşmış olmak benim bağlılığımı adanmışlığımı olumlu olarak etkiledi.” (Y1)

Yaptığı işi severek yapmak adanmışlığı olumlu olarak etkileyen faktörlerdendir.

“...Mesleğim sevmem. Mesleğimi çok seviyorum bağımsız anaokulunda görev yapıyorum. Ben çocukları çok seviyorum çocuklarla aram iyi ve bu benim yaptığım işten zevk almamı ekstra sağlıyor. Okula kendimi daha yakın hissediyorum.” (Y6)

Kişinin mezun olduğu okul ve çalıştığı okul türü adanmışlığı olumlu olarak etkileyen faktörlerdendir.

“Benim için okul yöneticilerinin adanmışlık düzeyini etkileyen, insanın, yöneticinin gittiği yere kendini ait hissetmesi. Mesela benim bulunduğum okula geldiğim vakit, gelmeden önce buraya gelmeden önceki kararımı etkileyen faktörlerden bir tanesi kendimin de İmam Hatip Lisesinden mezun olmam. O bakımdan ben kendimi bu geldiğim okula ait hissederek geldim.” (Y1)

Kişinin mezunu olduğu okulda görev yapması okula olan adanmışlığını olumlu yönde etkileyen faktörler arasındadır.

“Şimdi ben bulunduğum okula aidiyet duyduğumu hissediyorum. Peki, bunu nasıl hissediyorum? Şöyle düşündüğümüz zaman öncelikle içinde yaşadığım çevrenin okulu ilk olarak büyüdüğüm, yetiştiğim çevrenin okulu. Dolayısıyla bu bende bir aidiyet sağlıyor öncelikle...” (Y7)

Yöneticilik yaptığı okulundaki her yeni tanıştığı öğretmen ya da çalışanı tanımak ve ona yardımcı olmak, dostane ilişkiler kurmak, mesleğe olan adanmışlığını artıran önemli bir faktördür.

“...Yeni dostluklar edinmek mesela buradaki öğretmen arkadaşlarla beraber, tamam burada bir iş hayatımız var ama arka planı da var... ..İnsan tanımak, insanlarla dost olmak, fikirlerini almak, onlarla beraber bir şeyler yapmak için uğraş vermek...” (Y1)

Katılımcılar, eğitime, insan yetiştirmeye hizmet etmek ve bu uğurda fedakârlık yapmak gerektiğini ve bu bakış açısının okula ve mesleğine bağlılığı artırdığını ifade etmişlerdir.

“İnanç bence çok çok etkili. Gerçekten bir insan inanıyorsa her şeyi başarır. Bu şey de eğitim öğretim de yöneticilik de bir dava işi, inanç işi...” (Y1)

Maddi kazanç, motivasyon kaynağı olarak ifade edilmiş, rahat yaşam koşullarının eğitimcinin adanmışlığını artıracığı ifade edilmiştir.

“Benim örgütsel adanmışlık düzeyimi artırabilecek şey maaş, buna önem veriyorum. Öğretmenlerin, çalışanların, hani rahat bir hayat sürebilsek, geçim sıkıntısı çekmesek...” (Y6)

Görev yaparken helalinden kazanma, işin hakkını verme gibi ahlaki davranışların, almış olduğu aile eğitiminden kaynaklandığı, bu durumun da kişinin mesleğine ve okuluna olan adanmışlığını olumlu yönde etkilediği anlaşılmaktadır.

“Evet, ben konuya öncelikle aile eğitimiyle başlamak istiyorum. Şöyle ki çalıştığı işine saygı duyan bireyler, örgütlerine bağlılık hisseden veya kendilerini

örgütlerine adayan bireyler öncelikle iyi aile eğitimi almış olan kişilerdir diye düşünüyorum. Şöyle ki iyi aile eğitimi almış olan bir kişi yaptığı işe her zaman saygı duyar, kazandığı paranın helalinden olmasına dikkat eder. ...” (Y7)

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Adanmışlıklarını Etkileyen Olumsuz Faktörler

Katılımcılara, “Okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlıklarını olumsuz etkileyen faktörler nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlıklarını etkileyen olumsuz faktörler temasına ait alt tema ve kodlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Okul Yöneticilerinin Örgütsel Adanmışlıklarını Etkileyen Olumsuz Faktörler

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcı
Yöneticilerinin Örgütsel Adanmışlıklarını Etkileyen Olumsuz Faktörler	Öğretmen kaynaklı faktörler	Gruplaşmalar	Y2, Y10
		Öğretmeler arası iletişimsizlik	Y1
		Öğretmenin mutsuzluğu	Y1
		Bencillik	Y4
		Öğretmenlerden destek görmemek	Y4
		Olumsuz öğretmen tutum ve davranışları	Y10
	Veli kaynaklı faktörler	Olumsuz veli davranışları	Y4, Y5, Y6, Y7, Y9, Y12
		İletişim eksikliği	Y1, Y2, Y3, Y10
		Görev almada isteksizlik	Y12
		Okul aile birliğini gereksiz görme	Y10
	Öğrenci kaynaklı faktörler	Derslere ilgisizlik	Y1, Y3, Y4, Y9, Y10, Y11
		Disiplin problemleri	Y1, Y7, Y10
		Rencide edici davranışlar	Y3, Y5, Y7
	Üst yönetim kaynaklı faktörler	İmkânsız isteme	Y1, Y2
		Hizmetli vermeme	Y4, Y7
		Yöneticinin adil davranmaması	Y10, Y12
		CİMER’e şikâyet	Y1
		Bardağın boş tarafını görme	Y2
		Yalnız bırakma	Y3
	Okul ile ilgili problemler	Fiziki yetersizlikler	Y7, Y10
		Okulun gelirin olmaması	Y11, Y9
		Taşınmalı eğitimin sıkıntıları	Y2
		Okulun büyük olması	Y2
Okulun eve uzaklığı		Y5	
Politik	Sürekli Bakan değişimi	Y2	

istikrarsızlık	Müfredat değişikliği	Y11
	İstikrarsızlık	Y10
Eğitim harici işleri yapmak zorunda olma	Yöneticinin alan dışı işlerle uğraşması	Y11
	Muhasebeci gibi ya da inşaatçı gibi çalışması	Y10

Okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlıklarını etkileyen olumsuz faktörlerle ilgili olarak yedi alt tema ve toplam 29 kod elde edilmiştir. Elde edilen kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları kendi ifadeleri ile aşağıda verilmiştir.

Öğretmen Kaynaklı Faktörler

Öğretmenlerin okuldaki mutsuzluğu diğerlerinin de mutsuzluğuna neden olarak yöneticinin adanmışlığını olumsuz etkilemektedir.

“Bir kişinin üzülmesi, bir öğretmenin okulda mutsuzluğu bütün okulu etkiler. Bir kişinin kelebek etkisi yani. Bu bir gerçek. O bir başka arkadaşıyla sohbet eder, olumsuz negatif elektriğini ona yayar o ona, o çocuklara.” (Y1)

Okul müdürünün yürüttüğü faaliyetlere öğretmenlerin destek vermemesi okul müdürlerinin adanmışlıklarını olumsuz etkilemektedir.

“...Ne bileyim okul için fiziki birçok şey yapmak istiyor. Ama öğretmenlerden bu destek gelmediği zaman ya da en azından olumlu birkaç laf, bir şey gelmediği zaman, o okul müdürünü olumsuz etkiler, gardını düşürür...” (Y4)

Veli Kaynaklı Faktörler

Velilerin eğitime bakış açıları, iletişim problemleri, sosyoekonomik düzeyi düşük çevrelerde velilerin ilgisizliği gibi nedenler olumsuz faktörler arasındadır.

“İlk bu okulda göreve başladığımda velilerin olumsuz davranışları beni olumsuz etkiledi. İletişim problemleri yaşadım bu da ilk başlarda benim motivasyonumu düşürdü.” (Y2)

Velilerin bakış açıları okul aile birliklerinin aktif olarak çalışmasını engellemekte, bu durum yöneticiyi maddi imkânsızlıkla karşı karşıya bırakmaktadır.

“Okulun ihtiyaçlarını gidermek için okul aile birliklerini aktifleştirmek istiyoruz ancak bu konuda istekli veli bulamıyoruz maalesef taşın altına elini koymak istemiyor veli çoğu zaman bu durumda bizi olumsuz etkiliyor.” (Y12)

Öğrenci Kaynaklı Faktörler

Öğrencilerin akademik başarısızlıkları, derslere ilgi göstermemeleri, disiplin açısından olumsuz davranış sergilemeleri, okul yöneticisinin adanmışlığını olumsuz etkilemektedir.

“...Öğrencilere akademik manada vermek istediğimiz kazanımları, hedefteki kazanımları almadıklarını gördüğümüz vakit de olumsuz etkileniyoruz...” (Y4)

Öğrencilerin disiplin problemleri, olumsuz davranış sergilemeleri vb. durumlar adanmışlığı olumsuz etkileyen faktörler arasındadır.

“Mesela, bizim okulumuzda öğrenci problemleri çok oluyor. Bu bizim bağlılığımızı etkileyen, olumsuz etkileyen faktörlerden bir tanesi. ...Mesela bizim okulumuzda öğrencileri kavga, küfür, efendime söyleyeyim, birbirlerine hakaret bu anlamda biraz yaygın. Bizim okulumuzda bu tip davranışlar...” (Y7)

Üst Yönetim Kaynaklı Faktörler

Üst yöneticilerin adaletten yoksun kayırmacı yaklaşımları yöneticilerde yılmılık oluşturmakta bu durum adanmışlığı olumsuz olarak etkilemektedir.

“Hani bunu sözlü olarak da özellikle İl Milli Eğitim Müdürlerinin, İlçe Milli Eğitim Müdürlerinin, okul yöneticilerini bir araya toplayıp onlara güvendiklerini güven aşılması lazım ve aynı zamanda adaletli olması lazım. İl Milli Eğitim Müdürü, İl Milli Eğitim Müdürlüklerinin örnek veriyorum. A okuluna fiziki anlamda bir destek olunduğu zaman yakınındaki ya da aynı seviyedeki B okulları da ihtiyacı olan okula aynı şekilde fiziksel anlamda yardımda bulunması gerekiyor.” (Y10)

Veliler tarafından olur olmaz her durumda CİMER' yapılan haksız müracaatlar sonucu başlatılan soruşturmalar da yöneticinin adanmışlığını olumsuz olarak etkilemektedir.

"...Bakıyoruz CİMER'den gelmiş yazı. Evet, işte şu kimlik numaralı kişi işte şu tarihte şu şikâyeti vardır işte senin ismin de orada açık yazıyor... Bir şüpheli sanki. Yani o bizi çok yıpratıyor, üzüyor, mahvediyor, kahrediyor..." (Y1)

Okul ile İlgili Problemler

Okul yöneticisi okulun ihtiyaçlarını karşılamada zorluklar yaşarken, üst yöneticilerin okul idarelerini kendi başlarına bırakmaları yöneticilerde yılgınlık oluşturmakta bu durum adanmışlığı olumsuz olarak etkilemektedir.

"Örneğin okulun birtakım ihtiyaçları için paraya ihtiyaç oluyor. Okul aile birliklerinden yeterli destek olmadığından okul yöneticisi çoğu zaman sıkıntı yaşayabiliyor. Problemi halletmek için çevreye el açma zorunda kalabiliyor. Bu durumda yöneticide yılgınlığa sebep oluyor." (Y11)

Taşımali okullarda servis şoförleriyle yaşanan iletişim sıkıntıları yöneticilerin sahada zorlanmasına bu da adanmışlıklarına engel olmaktadır.

"Burası taşıma merkezi okul. Öğrencilerimizin yarısı taşımayla geliyor. Taşımali eğitimin sıkıntıları bizim okula olan bağlılığımızı olumsuz olarak etkilemektedir..." (Y2)

Okulun türünden kaynaklanan ya da öğrenci sayısının fazla olmasından kaynaklanan durumlar adanmışlığı olumsuz yönde etkileyen faktörlerdendir.

"Tabi buradan şu sonuca varabiliriz. Öğrenci mevcudunun fazla olduğu okullarda iş yükü fazla olacak doğal olarak. Dolayısıyla bu da bağlılığı kısmen zorlar diye düşünüyorum. Bu tip okullarda çalışmak daha zor olur diye düşünüyorum." (Y7)

Politik İstikrarsızlık

Millî Eğitim Bakanlığının istikrarlı ve uzun soluklu planlarının olmayışı, müfredatın, yönetmeliklerin sık değişikliği, sürekli bakan değişimi vb. durumlar yöneticileri olumsuz etkilemektedir.

“Millî eğitimdeki plan programların, bakanların çok sık değişmesi ve uzun soluklu hedeflerin olmaması olumsuz olarak etkiliyor...” (Y2)

Eğitim Harici İşleri Yapmak Zorunda Olma

Okul yöneticileri kendi alanları dışında (inşaat, muhasebe, alım satım vb.) eğitim öğretim harici işlerle uğraşmaktan asıl işlerini yapamaz pozisyona düşmektedir. Bu durum yöneticinin adanmışlığını olumsuz olarak etkilemektedir.

“Okul yöneticileri olarak bizler eğitim öğretim harici her işle uğraşmaktan asıl işimize odaklanamıyoruz maalesef bazen bir muhasebeciden çok muhasebe işleri yapıyoruz okulda bu bizim işimiz değil ki ya da inşaat işçisi gibi çalışmak zorunda kalabiliyoruz imkânsızlıktan.” (Y10)

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Adanmışlığını Artırmak İçin Öneriler

Katılımcılara, “Okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlıklarının artırılması için önerileriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlıklarını artırmak için önerileri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Okul Yöneticilerinin Örgütsel Adanmışlıklarının Artırılması İçin Öneriler

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcı
Örgütsel Adanmışlığın Artırılması İçin Öneriler	Velilerle ve okul çevresiyle ilgili öneriler	Okul aile birliklerini aktifleştirme	Y5, Y12
		Velileri işin içine katma	Y1
		Çevrenin okula olan katkısını artırma	Y4
	Okullarla ilgili öneriler	Fiziki yapıları iyileştirme	Y2, Y11
		Maddi destek sağlama	Y6, Y9
		Muhasebeci görevlendirme	Y3, Y5
		İş sağlığı çalışanı görevlendirme	Y8, Y10
		Öğrenci mevcudunun düşürülmesi	Y7
	Yöneticilerle ilgili öneriler	İş yükünün azaltılması	Y1, Y8, Y5
		Sorumluluk kadar yetki artırılması	Y7, Y12

	Yöneticiliğin maddi kazancının artırılması	Y3, Y10
	Genel kültürünü artırma	Y8, Y11
	Gayretli yöneticilerin ödüllendirilmesi	Y5, Y6
	Yöneticiliği asli görevden sayma	Y3
	Meslek kanununda tanımının yapılması	Y10
	Öğretmenden ücret olarak farkının olması	Y6
	Yöneticinin kendini yetiştirmesi	Y2
	Uzmanlık alanı dışı işler	Y1
	Kitap okuması	Y2
Üst yönetimle ilgili öneriler	Üst yönetimin alt yönetime saygılı olması	Y7, Y10
	Karşılıklı güven ilişkisi	Y7, Y10
	Üst yönetimin alt yönetimi desteklemesi	Y7, Y10
	Belediyelerin okula olan desteklerinin artırılması	Y4

Okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlıklarının artırılması için öneriler ilgili olarak dört alt tema ve toplam 22 kod elde edilmiştir. Elde edilen kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları kendi ifadeleri ile aşağıda verilmiştir.

Velilerle ve Okul Çevresiyle İlgili Öneriler

Okulun her türlü ihtiyaçlarını gidermek için, Okul Aile Birliklerinin aktif olarak çalıştırılmasının, çevre esnafın, sivil toplum kuruluşlarının okulun ihtiyaçlarının giderilmesi ile ilgili katılım sağlamalarının ve görev almalarının okul yöneticilerinin adanmışlığını artıracacağı düşünülmektedir.

“Tabii ki velinin de çok büyük etkisi var. Velinin okula bakış açısı, okulun fiziki görünümü, eğitim öğretim bakımından etkinliği ya da işte başarısı. ...Veli de okulun içerisine girip okulla ilgili bu eğitim öğretim hizmetlerine, fiziki ortama destek sağladığında okul yöneticileri ekstra yine okula daha fazla adanmışlık hissedebilir ki bunu da görüyoruz.” (Y4)

Yerel yönetimlerin okulların fiziki ihtiyaçlarını gidermelerinde daha aktif rol almaları gerektiği, dolayısıyla da iş yükünün azalacağı bunun da adanmışlığı olumlu olarak etkileyeceği belirtilmiştir.

“Yurt dışında vs. yerel yönetimler okula daha çok katkı sağlıyor hatta denetlemesi olsun ne bileyim, fiziki şartlarının iyileştirilmesi olsun bu noktada. Merkezi bir kararı beklemekten çok yerel yönetimlerin okullara daha hızlı bir şekilde ulaşması lazım...” (Y4)

Okullarla İlgili Öneriler

Okulların fiziki imkânlarının iyileştirilmesinin, okullar arasındaki fiziki açıdan oluşan farklılıkların ortadan kaldırılmasının, yöneticinin okula olan adanmışlığını artıracacağı düşünülmektedir.

“Yani benim örgütsel adanmışlık düzeyim, sanırım aradığım desteği bularak... Daha çok destek görmek isterdim yani okulun sorunları ile alakalı desteklenmesi maddi olarak manevi olarak. ...Usta sıkıntısı yaşıyorum malzeme sıkıntısı yaşıyorum para sıkıntısı yaşıyorum...” (Y6)

Öğrenci sayısı fazla olan okulların çeşitli problemleri beraberinde getirdiğinden, böyle okullarda görev yapan yönetici çok daha fazla yıpranmakta ve adanmışlığı olumsuz olarak etkilenmektedir.

“...Öncelikle okulların çok büyük okullar olmaması gerektiğini düşünüyorum, ideal mevcudun 500 civarında olduğunu düşünüyorum. Çünkü daha fazla büyüdüğünde okulları yönetmenin zor hale geldiğini ve başarıyı elde etmenin de biraz zor olduğunu düşünüyorum.” (Y7)

Yöneticilerle İlgili Öneriler

Katılımcılar, yöneticilerin iş yükünün fazla olması nedeniyle asıl iş olan eğitim öğretime zaman ayıramadıklarını ve uzmanlık alanı dışındaki işlerle meşgul olmak zorunda kaldıklarını ifade etmiştir. Yöneticilerin iş yüklerinin azaltılmasının okula olan adanmışlığı artıracacağı üzerinde durulmuştur.

“Aslında bakanlık bizlerden uzmanlık alanımız dışında istediklerini şu şekilde giderebilir: ...İş sağlığı güvenliği noktasında biz bu işin uzmanı değiliz. Bir bölgeye, 10 okulun bulunduğu bir bölgeye, bir iş sağlığı uzmanı verir, bu uzman gelir okula bakar, kendi alanı ile ilgili gerekli notları yazar ve il müdürlüğüne bildirir. ...Okulun o kadar muhasebeyle ilgili işleri var ki uzmanlık alanı dışında ve uzmanlık alanı dışında belli bir bölgeye bir okula değil de birkaç okula bir memur ya da muhasebeci verebilir.” (Y1)

Yöneticilerin elini rahatlatarak, yetkilerini genişletecek gerekli mevzuat düzenlemelerinin, okula ve mesleğe olan adanmışlığı olumlu olarak etkileyeceği düşünülmektedir.

“Bunun yanında okul idarelerinin hukuki olarak da ellerinin biraz güçlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü okul idaresinin sorumluluğu çok fakat yetkisinin az olduğu görüşündeyim. Bu yetki ne olabilir? ...” (Y7)

Yöneticilerin hem kendi alanlarında hem de genel kültür açısından kendilerini yetiştirmelerinin, kitap okumalarının, seminerlere katılmalarının mesleğe olan adanmışlığı olumlu etkileyeceği düşünülmektedir.

“Başta söylediğim gibi önce bu mesleği sevmeniz, çocukları sevmeniz bir de kendinizi yetiştirmeniz gerekiyor. Okumak gerekiyor. Gerek kendi mesleğiniz ile ilgili gerek genel kültür ile ilgili iyi bir okuyucu olmanız gerekiyor...” (Y2)

Yöneticilik, yönetmeliklerle düzenlenen geçici bir görev olduğundan, bu durum yöneticide güvensizlik duygusuna neden olmaktadır.

“Hocam, bir kere meslek kanunda yerimizin olmaması kötü bir şey. Yeni çıkarıldı biliyorsunuz. Asli görevimiz öğretmenlik. Tamam öğretmenlik. Ama bizim gibi yeni doktorlar da polisler de böyle bir makama gelip de orası onun asli, yani onun konumu değil. Ama statü, mührün sağlamaştırılması lazım hocam...” (Y3)

Katılımcılar, yöneticiliğin iş yükünün fazla olması, sorumluluğunun daha fazla olması dolayısıyla maddi getirisinin de buna paralel iyileştirilmesi gerektiğini bunun da dolaylı olarak okula ve mesleğe adanmışlığı artıracadıını ifade etmişlerdir.

“...Öğretmen diyor ki ben de şu kadar ek ders aldım, bu kadar bunu yaptım. E bakıyorsunuz siz bir yıpranmışsınız. Öğretmen sizden daha fazla ders alıyor. Doğru yani. Ekonomik olarak da bir de. ...Yani aşağılamak anlamında söylemiyorum. Yanlış anlaşılmasın. Ast üst anlamında sorun hiçbir ast, hiçbir üstten daha fazla para almıyor.” (Y3)

Görevini başarıyla yerine getiren yöneticilerin, üst yönetim tarafından ödüllendirilmesinin, sözlü takdir görmesinin yöneticinin okula olan bağlılığını artıracadıı düşünölmektedir.

“Onun dışında mesela eğitim öğretim faaliyetleri için canla başla çalışan idareciler var. ...Bu ikisi arasındaki fark da aslında ayırt edilmiyor. Bunu sözel olarak olabilir, bir belgeyle ödüllendirme olabilir. Bu yöneticiler onure edilebilir. Evet, ödüllendirme...” (Y5)

Üst Yönetimle İlgili Öneriler

Üst yönetimin okul yöneticilerini her açıdan desteklemesinin, karşılıklı güven ortamının olmasının, yalnız bırakılmamasının, yöneticinin bağlılığını artıracadıı düşünölmektedir.

“Acizane benim kendi fikrim il yöneticilerinin, okul idarecilerine saygı duymaları gerektiğini düşünüyorum. Onlara yardımcı olmaları gerektiğini düşünüyorum. Yine basit bir örnek vermek gerekirse... Dolayısıyla güvenmeleri gerekir diye düşünüyorum.” (Y7)

TARTIşMA VE SONUÇ

Yöneticilerin adanmışlığını etkileyen olumlu faktörler teması altında, yöneticilerin adanmışlığını etkileyen en önemli faktörün, örgütün iklimi olduğu sonucuna varılmıştır. Okul yöneticisi, okulunda olumlu bir okul iklimi oluşturmuşsa bu durum hem kendi

adanmışlığını hem de bütün çalışanlarının okula olan bağlılığını olumlu yönde etkilemektedir. Daha sonra, okuldaki akademik ve sosyal kültürel başarılar, öğrencilerin okuldaki mutlulukları, velilerin okula olan olumlu bakış açıları gibi nedenler de yöneticinin örgütsel adanmışlığını olumlu yönde artırmaktadır. Yönetici ya da öğretmenlerin adanmışlık veya bağlılık seviyelerini belirlemek, adanmışlıklarını artırmak için önlemler almak adına önemlidir (Gören, 2014). Okulun fiziki imkânlarının iyi olması, aidiyet duygusunun yüksek olması, kişinin yetişme şekli, değer yargıları, dini inancı vb. gibi durumlar da yöneticinin adanmışlığını artıran faktörlerdir.

Okulun türü, yöneticinin aynı okul türünden mezun olması, okula olan bağlılığı artıran faktörlerdendir. Kişinin vefa borcuyla hareket edip okulunu sahiplenmesi, yöneticinin çalışmalarını bu doğrultuda yüksek motivasyonla yapmasını sağlamaktadır. Bazı durumlarda ise yöneticinin asıl mesleği olan öğretmenlik mesleğini yaparken okul yöneticileriyle yaşamış olduğu sorunlar, o kişiyi yönetici olmaya yönlendirmiş, bu durum olumlu yönde motivasyon sağlayarak yöneticinin adanmışlığını artırmıştır. Yüksek düzeyde bağlılık oluşturmak ve sürdürmek için bir araç olarak sosyalleşme taktiklerine (ödül sistemlerinin adaleti ve çalışanların üst düzey ihtiyaçlarını karşılama) daha fazla başvurulabilir. Bu yaklaşım, çalışanlar arasında güçlü, istikrarlı ve derin bir bağlılık düzeyi geliştirmek için iyi bir başlangıç noktası oluşturacaktır (Cohen, 2007). Örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler üzerine yapılan bir araştırmada demografik özelliklerin daha az etkili olduğu, örgütsel ödüllerin ve kişinin iş değerlerinin daha fazla etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Bayram, 2005). Araştırma sonucunda, yöneticinin yaptığı mesleğe bir ideal olarak bakması onun iç motivasyonunu artırmakta ve mesleğine ve okuluna olan adanmışlığını olumlu yönde artırdığı tespit edilmiştir.

Yöneticilerin adanmışlıklarını etkileyen olumsuz faktörlerin başında velilerin eğitime ve okula bakış açıları gelmektedir. Örgütlerin içinde buldukları çevresel koşullar, örgütlerin adanmışlıklarını etkilemektedir (Bozdoğan ve Gürcü, 2021). Sosyoekonomik düzeyi düşük çevrelerde veliler eğitimi önemsememekte ve ilgisiz bir tutum sergilemektedir. Bu durum yöneticilerin okula ya da mesleğine olan bağlılığını olumsuz yönde etkilemektedir. Eğitim seviyesinin düşük olduğu veli profillerinin, okul idaresine,

öğretmenlere ön yargılı bir şekilde yaklaşması ve iletişim sıkıntıları yaşamaması yöneticilerin ve öğretmenlerin motivasyonlarını düşürmektedir. Duygusal bağlılık, genellikle tutku veya tatminden kaynaklanan içsel inançlardan kaynaklanır. Dolayısıyla duygusal olarak organizasyona bağlı olan bir çalışanın birçok fayda sağlayabileceği söylenebilir (Grego-Planer, 2019). Çalışanların duygusal bağlılıkları, yaşadıkları olumlu iş deneyimleriyle gelişir. Bu durumda kavram, iş doyumunu açısından önem arz etmektedir (Onay, 2016). Üst yönetimin bakış açısı da olumsuz etkileyen faktörler olarak öne çıkmaktadır. Yöneticilerinin yetkilerinin az olması buna karşılık sorumluluklarının fazla olması yöneticiyi zamanla yıpratmakta ve adanmışlığını olumsuz olarak etkilemektedir. Bunun yanında iş yükünün fazlalığı sebebiyle üst yönetimin destek noktasında yöneticiyi yalnız bırakması adanmışlığı olumsuz olarak etkilemektedir.

Akar (2014), yöneticilerin adanmışlıklarını artırmak için yasal düzenlemelerle sosyal ve ekonomik olarak iyileştirme çalışmalarının yapılması gerektiğine vurgu yapmıştır. Okuldaki olumsuz iklim, öğrencilerin akademik başarısızlıkları, taşımali eğitimin getirdiği zorluklar gibi nedenler de yöneticilerin okula ve mesleklerine olan adanmışlıklarını olumsuz etkilemektedir. İnsan kaynaklarının etkinliği, büyük ölçüde, örgüt kültürü de dâhil olmak üzere, kuruluşun iç ve dış ortamının koşulları tarafından belirlenir (Purkan, Musnadi & Sakir, 2023). Okulun henüz oluşmamış bir kültürü yoksa bu durumu düzeltmek ve olumlu bir kültür oluşturmak adına yöneticinin gayretleri yeterli olmadığında zamanla yöneticilerde tükenmişlik oluşturmakta adanmışlık olumsuz yönde etkilenmektedir. Araştırmanın diğer sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin ve velilerin eğitime bakış açıları ilgisizlikleri vb. nedenlerden kaynaklı başarısızlık durumu yöneticinin okula olan bağlılığını olumsuz olarak etkilemektedir. Taşımali eğitim yapan okullarda iş yükü ve sorumluluğun fazla olması, okul yöneticisini de aşan problemlerin olması zamanla okul yöneticilerinde yılmılık oluşturmaktadır.

Adanmış çalışanların azimli çaba, destek ve yüksek verimlilikle örgüte katma değer sağlayacağı kanıtlanmış bir gerçektir. Bu nedenle bir örgüt, bağlılık düzeylerini

artırmak ve daha yüksek performans seviyelerine ulaşmalarına ve sunmalarına yardımcı olmak için farklı yönetim stratejileri kullanılmalıdır (Majid & Ibrahim, 2017). Kısaca, örgütsel hedeflere ulaşmak için, örgütsel bağlılığı artırmak kritik öneme sahiptir. Bu nedenle örgütler, örgütsel bağlılığı artırmak istemektedir (Bayram, 2005). Yöneticilerin örgütsel bağlılığı üzerine yapılan araştırmalarda orta düzeyde çıkmış olmasının sebeplerine bakıldığında, eğitimde yapılan plansız değişimlerin, yönetici atama sisteminin olmamasının ve sosyal haklardaki yaşanan problemlerin adanmışlığı olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır (Akar, 2014). Okul yöneticiliği uzmanlık gerektiren bir meslek olduğundan öncelikle birtakım yasal düzenlemelerle mesleğin tanımı yapıp sosyal ve ekonomik anlamda iyileştirmeler yapılmalıdır. İş yükünün fazlalığından eğitim öğretim ile ilgili olan kısımlar ihmal edilebilmektedir. Yöneticilere yüklenen sorumluluklar kadar yetkilerinin artırılması, yöneticinin her anlamda elinin güçlendirilmesi gerekmektedir. Okulların fiziki yapıları iyileştirilmeli, maddi imkânsızlıkları giderilmeli, okullar arasındaki her açıdan oluşan farklılıklar ortadan kaldırılmalıdır. Yerel yönetimlere okulların ihtiyaçlarını gidermede daha aktif roller verilmelidir. Okulların fiziki olarak büyük olması, beraberinde birçok problemi ortaya çıkarmaktadır. Fiziki olarak kapasiteler düşürülüp daha küçük okullar oluşturularak yöneticilerin iş yükü hafifletilmelidir.

Her örgüt zaman içerisinde değişikliğe uğradığından, örgütlerin zaman zaman adanmışlık düzeylerini ölçecek etkinliklere yer vermeleri adanmışlığı yüksek tutmak adına önem arz etmektedir (Bozdoğan ve Gürcü, 2021). Okul yöneticilerinin mesleki olarak gelişimlerine destek sağlayacak eğitim programları düzenlenmeli, okul yöneticilerinin her açıdan donanımı artırılmalıdır. Üst yönetim tarafından desteklenen faaliyetlerin adanmışlığı olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır (Tokmak, 2019). Üst yönetim tarafından başarılı yöneticiler ödüllendirilmeli, yöneticilerin iş doyumunu açısından motivasyonları yükseltilmelidir (Onay, 2016). Çalışanlar, örgütün amaç ve değerleriyle özdeşleşmeden de olumlu dışsal ödüller nedeniyle örgüte bağlılık geliştirebilirler (Andrew, 2017). Okul yöneticilerinin adanmışlığı artırmaya yönelik önerilerine bakıldığında, yöneticilerin maddi açıdan kazançları artırılarak, mesleğin

cazibesi artırılmalıdır. Okul aile birliklerinin daha aktif hale getirilmesi için birtakım yasal düzenlemeler getirilmelidir. Aile eğitimleriyle veliler bilinçlendirilip okulun aidiyet duygusuyla sahiplenilmesi sağlanmalıdır. Okul içerisinde yapılacak sosyal kültürel faaliyetlerle çevreye tanıtımı yapılmalı dolayısıyla çevrenin okula bakış açısı olumlu yönde değiştirilmelidir. Eğitimde başarının yakalanması için okulların yöneticilerinin mesleğine, okula olan bağlılığını, adanmışlığını artıracak tedbirler alınmalıdır.

Öneriler

Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Örgütsel adanmışlık konusu nicel çalışmalar yoluyla ve farklı örgütsel değişkenlerle ilişkisi (okul iklimi, okul kültürü, okulun çevresi, okulun türü) bağlamında araştırılabilir.
2. Örgütsel adanmışlık konusu, farklı sosyo ekonomik ve kültürel çevreye sahip okullarda araştırılabilir.

Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Okul yöneticilerinin ekonomik ve sosyal haklarında iyileştirmeler yapılacağı gibi atama ve yer değiştirme yönetmeliğiyle il dışı tayin hakları verilerek okul yöneticiliği cazip hale getirilebilir.
2. Okul yöneticiliği merkezîyetçi bir yönetim yerine daha yerinden demokratik katılımcı yönetim anlayışıyla daha reformist bir yapıya döndürülebilecek yasal düzenlemeler getirilebilir.
3. Okul yöneticilerinin iş yükü azaltılmalı, yüklenen sorumluluklar kadar yetki de verilmelidir.
4. Okul yöneticilerini hem bireysel hem yönetsel faaliyetlerini olumsuz yönde etkileyen okulların fiziki yapılarının iyileştirilmesi ve maddi imkânsızlıklarının giderilmesine yönelik meşguliyetleri müdürün sorumluluk alanı olmaktan çıkarılmalı, okul aile birliklerine verilmelidir.

KAYNAKLAR

- Ağraş, S., & Genç, E. (2018). Örgütsel bağlılık ve tükenmişlik sendromu ilişkileri. *Karadeniz Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 2(1), 35-55.
- Akar, H. (2014). Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılıklarının incelenmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8), 111-132.
- Andrew, A. (2017). Employees' commitment and its impact on organizational performance. *Asian Journal of Economics, Business and Accounting*, 5(2), 1-13. DOI: 10.9734/AJEBA/2017/38396
- Aydemir, C., & Endirlik, H. (2019). İşe adanmışlığın bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi: Bankacılık sektöründe bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(3), 1093-1107.
- Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, 59, 125-139. <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2014.42.16>
- Bozdemir, Y. (2014). Okul yöneticilerinin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 287-307.
- Bozdoğan, C., & Gürcü, Ö. D. (2021). *Örgütsel davranış*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(57), 5-34.
- Cohen, A. (2007). Commitment before and after: An evaluation and reconceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 17(3), 336-354.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. 2nd Ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publishers.
- Demir, B. (2013). *Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Demirhan, G. (2010). *Eğitim yöneticilerinin yönetsel tarzları ile öğretmenlerin adanmışlık ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Faloye, D. O. (2014). Organizational commitment and turnover intentions: Evidence from Nigerian paramilitary organization. *International Journal of Business & Economic Development*, 2(3), 23-34.
- Gedik, A., & Üstüner, M. (2017). Eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılık ve iş doyumunu ilişkisi: bir meta analiz çalışması, *E- Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 41-57.

- Gören, T. (2014). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri (Aydın ili örneği). *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 69-87. DOI: 10.15285/EBD.2014409743
- Grego-Planer, D. (2019). The relationship between organizational commitment and organizational citizenship behaviors in the public and private sectors. *Sustainability* 11, 1-20.
- Guay, R. P., Choi, D., Oh, I.S., & Mitchell, M. (2015). Why people harm the organization and its members: Relationships among personality, Organizational commitment, and workplace deviance. *Human Performance*, 29(1), 1-36. <https://doi.org/10.1080/08959285.2015.1120305>
- Günaydın, C. (2021). *Lider-üye iletişimi ile işe adanmışlık ilişkisi üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi İstanbul.
- Güven, H. (2010). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretmen performanslarını geliştirmek için kullandıkları yöntemler üzerine nitel bir araştırma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kaydelen, M. (2021). Okullarda liderlik kapasitesi ile öğretmenlerin mesleğe adanmışlık arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 10(4), 832-842.
- Majid, M. & Ibrahim, A. (2017). Measurement of organizational commitment and factors influencing the level of commitment of employees- an empirical investigation of higher education system. *International Journal of Management & Business Studies*, 7(1), 14-18.
- Mercurio, Z. A. (2015). Affective commitment as a core essence of organizational commitment: An integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 14(4), 1-26. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1534484315603612>
- Miško, D., Vagaš, M., Birknerová, Z., Tej, J., & Benková, E. (2021). Organizational commitment of human resources in the context of leadership styles in the organization. *TEM Journal*, 10(3), 1058-1063.
- Oltulu, M. (2021). *Ortaokul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan liderlik davranışları ve öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Onay, M. (2016). Yöneticilerin örgütsel bağlılıkları ve demografik özellikleri arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik bir alan çalışması. *Celal Bayar Üniversitesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 13(12), 77-90.
- Özkalp, E. ve B. Meydan. (2015). Schaufeli ve Bakker tarafından geliştirilmiş olan işe angaje olma ölçeğinin Türkçede güvenilirlik ve geçerliliğinin analizi. *ISGUC the Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 17(3), 1-19.

- Özkaya, E. (2021). *Öğretmen algılarına göre dönüşümcü liderlik ile örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkinin analizi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mardin Artuklu Üniversitesi, Mardin.
- Purkan, M., Musnadi, S., & Sakir, A. (2023). Analysis of the influence of organizational citizenship behavior in mediating personality, organizational culture, and organizational commitment on employee performance of human capital management system (HCMS) 46 of PT. PLN (Persero) Aceh regional main unit. *International Journal of Scientific and Management Research*, 6(3) 104-116.
- Radosavljević, Z., Čilerdžić, V., & Dragić, M. (2017). Employee organizational commitment. *International Review*, (No.1-2), 18-26. <https://doi.org/10.5937/intrev1702018R>
- Sırıklıgil, R. (2020). *Eğitim kurumlarında liderlik kapasitesi ve örgütsel adanmışlık arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Solmaz, B. (2018). Liderlik ve insan kaynakları üzerine nitel bir araştırma. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 28, 21-45.
- Tan, Ç. (2016). İlköğretim okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumu, örgütsel adanmışlık ve örgütsel vatandaşlık düzeylerine etkisi, *Ekev Akademi Dergisi*, 20(68), 65-80.
- Tokmak, M. (2019). Algılanan üst yönetim desteğinin işe adanmışlık üzerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 36, 273-290. doi: 10.30794/pausbed.457292
- Vatansever, Bayraktar, H., & Girgin, S. (2018). Türkiye’de 2005-2018 yılları arasında eğitim bilimleri alanında örgütsel adanmışlık konusunda yapılan lisansüstü çalışmaların incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(77), 239-254.
- Yavan, Ö. (2016). Örgütsel davranış düzleminde adanmışlık. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 278-296.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Živković, A., Franjković, J., & Dujak, D. (2021). The role of organizational commitment in employee turnover in logistics activities of food supply chain. *LogForum* 17(1), 25-36. <http://doi.org/10.17270/J.LOG.2021.536>

SUMMARY

Introduction

Devotion is synonymous with the concept of commitment in terms of the dictionary meaning and is defined as the commitment and identification of the individual to any organization (Bozdoğan & Gürcü, 2021). No organization can perform at the maximum level unless every employee in the organization is committed to the goals of the organization (Andrew, 2017). Devotion can be defined as a feeling of pride by experiencing emotional intensity, as well as a concept emphasizing the basic dimensions of intrinsic motivation such as sticking to one's work with high motivation, being active and diligent to reach the goal (Yavan, 2016). Individuals who dedicate themselves to their work act with high motivation and are happy. It has been determined that work dedication is affected by individual, psychological and organizational reasons as well as environmental conditions (Aydemir & Endirlik, 2019). The factors affecting the organizational commitment levels of school principals who manage schools remain up-to-date as a phenomenon that needs to be studied. In the literature, there is no study that deals with the determination of the factors that positively and negatively affect the commitment of school administrators with a qualitative method. In this respect, it is thought that the data to be obtained from the research will contribute to the practice and the literature.

In this context, answers to the following questions were sought.

- 1. What are the factors that positively and negatively affect the organizational commitment of school administrators?*
- 2. What are the suggestions for increasing the organizational commitment of school administrators?*

Method, Data Collection and Analysis

In this study, the phenomenology design was used. This study was carried out with the school principal and vice principals working at different school levels in Düzce in the 2021/2022 academic year. Seven school principals and 5 vice principals participated in the study. In this study, in order to determine the factors affecting the organizational commitment of the managers, the purposeful sampling methods, which aim to reflect the diversity of the data sources that can be a party to the research topic, at a high level, and maximum diversity sampling (Yıldırım & Şimşek, 2021) were used. In this study, data were collected by creating a semi-structured interview form consisting of open-ended questions. In all interviews, attention was paid to the principle of voluntariness. The interviews were recorded with a voice recorder and then turned into written documents. While analyzing the data obtained from the research, the content analysis technique was used.

Research Findings

Under the theme of positive factors affecting the commitment of managers, it was found that the most important factor affecting the commitment of managers is the climate of the organization. If the school administrator has created a positive school climate in his school, this situation positively affects both his own dedication and the commitment of all his employees to the school. Later, reasons such as academic and social and cultural achievements at school, happiness of students at school, positive perspectives of parents towards the school also increase the

organizational commitment of the administrator in a positive way. The type of school, the fact that the administrator graduated from the same school type are among the factors that increase the commitment to the school. Acting with the debt of loyalty and owning one's school enables the administrator to carry out his work with high motivation in this direction.

Discussion and Conclusion

Since school management is a profession that requires expertise, first of all, a number of legal regulations should define the profession and social and economic improvements should be made. Due to the excessive workload, the parts related to education and training can be neglected. It is necessary to increase the authorities as well as the responsibilities imposed on the managers, and the hand of the manager should be strengthened in every sense. The physical structures of schools should be improved, their financial impossibilities should be eliminated, and the differences between schools in every aspect should be eliminated. Local governments should be given more active roles in meeting the needs of schools. The fact that schools are physically large creates many problems. The workload of the administrators should be alleviated by reducing the physical capacities and creating smaller schools. Instead of a centralized administration, the school administration can be transformed into a more reformist structure with a more decentralized democratic participatory administration approach.

ORCID

Ender KAZAK  ORCID 0000- 0001-5761-6330

Ömer BAĞRIYANIK  ORCID 0009- 0005-0767-0490

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Veri toplama sürecinde görüşme sorularını cevaplayan okul yöneticilerine teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Düzece Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 15.09.2022 tarih ve 2022/390 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

GEFAD / GUJGEF43(3): 2031-2061(2023)

Öğretmenlerin İşle Bütünleşmesi, Okul İklimi ve Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi* **

Investigation of the Relationship among Teachers' Work Engagement, School Climate, and Teacher Leadership

Batuhan İNANIR¹, Hasan KAVGACI²

¹MEB Mehmet Sinan Dereli Ortaokulu. e-posta: batuhaninanir@gmail.com

²MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. e-posta: hasankavgaci@gmail.com

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 16.05.2023

Yayına Kabul Tarihi: 01.08.2023

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri ile okul iklimi alguları ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. İlişkisel tarama modelinde tasarlanmış olan çalışmada, okul iklimi ve öğretmen liderliği değişkenlerinin öğretmenlerin işle bütünleşmeleriyle ilişkilerini gösteren bir aracılık modeli test edilmiştir. Bu doğrultuda, araştırmada okul ikliminin işle bütünleşme üzerindeki doğrudan ve öğretmen liderliği yoluyla dolaylı etkileri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Kastamonu, Çankırı ve Sinop illerinde görev yapan 267 ilköğretim ve okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları okul ikliminin samimilik boyutunun ve öğretmen liderliğinin işle bütünleşmeye doğrudan etkilerinin anlamlı olduğunu göstermiştir. Ayrıca destekleyici, yönlendirici ve samimi okul iklimi öğretmenlerin işle bütünleşmelerini dolaylı olarak etkilemektedir.

***Anahtar Sözcükler:** İşle Bütünleşme, Okul İklimi, Öğretmen Liderliği, Dolaylı Etki, Yapısal Eşitlik Modellemesi*

**Alıntılama: İnanır, B. ve Kavgacı, H. (2023). Öğretmenlerin işle bütünleşmeleri, okul iklimi ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 2031-2061.*

***Bu makale Batuhan İnanır tarafından Hasan Kavgacı danışmanlığında hazırlanan tezden üretilmiş ve bir kısmı 28. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.*

ABSTRACT

This study aims to examine the relationships between teachers' work engagement levels, school climate perceptions and teacher leadership. In this study, designed in correlational survey model, a mediation model showing the relationships of school climate and teacher leadership variables with teachers' work engagement was tested. Specifically, school climate's direct and indirect effects on work engagement through teacher leadership were investigated. The study group of the research consists of 267 primary and pre-school teachers working in Kastamonu, Çankırı and Sinop provinces. The study results showed that the direct effects of sincere school climate and teacher leadership on work engagement are significant. In addition, supportive, guiding, and friendly school climates indirectly affect teachers' work engagement.

Keywords: *Work Engagement, School Climate, Teacher Leadership, Indirect Effect, Structural Equation Modeling*

GİRİŞ

Okulların hedeflerini gerçekleştirmelerinde en önemli noktalardan biri de öğretmenlerdir. Alan yazında yapılan çalışmaların çoğunluğu okul başarısını arttırmak için öğretmenlerin en etkili değişkenlerden olduğunu göstermektedir (Hattie, 2003). Son yıllarda öğretmenleri okul başarısı üzerinde daha etkin kılacak çeşitli düşünceler de araştırılmaktadır (Chang, 2009). Öğretmenlerin okul içindeki tutum ve davranışları eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesine yardımcı olan önemli faktörleri oluşturmaktadır (Şişman, 2011). Etki sahibi bir öğretmen mesleğine olumlu duygularla yaklaşır ve hep iyi olanı yapmaya çalışır. Öğretmenlerin yaptıkları işi severek yapmaları, kurumlarının hedeflerini benimsemeleri ve bu hedefler doğrultusunda çalışmalarını beklenir. Dolayısıyla demokratik bir biçimde okulda alınan kararlara katılmaları ve fikirlerini ifade etmektен çekinmemeleri önemlidir. Bunun yanı sıra okulda enerjik, adanmış, işine odaklanmış, motivasyonu yüksek öğretmenler daha başarılı görülmektedir (Telef, 2011). Bu sebeple öğretmenlerin tutum ve davranışlarını değerlendirirken negatif taraflarından ziyade pozitif ve güçlü taraflarına odaklanarak bakmak önemlidir. Son yıllarda pozitif örgütsel davranış anlayışının (Luthans, 2002) ön plana çıkmasıyla çalışanların olumsuz ve zayıf yönlerinin yerine olumlu ve güçlü yanlarına odaklanılmaya başlanmıştır. Pozitif psikolojinin (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) öncülük ettiği bu yaklaşımla hedeflenen, insan hareketlerine karşı tavrın negatiften

pozitif yöne doğru evrilmesidir. Pozitif psikoloji ve pozitif örgütsel davranış kuramlarının temel kavramlarından biri de işle bütünleşmedir. Türkçe alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin işine dönük tutum ve davranışlarını açıklamada işle bütünleşme (İB) son yıllarda önem kazansa da örgütsel değişkenler ve liderlik ile olan ilişkisine yönelik halen daha bir araştırma boşluğu bulunduğu düşünülmektedir. Nitekim bir bilim dalı olarak eğitim yönetimi alanının pozitif psikoloji akımından yeterli düzeyde istifade edemediği için pozitif kavramları araştıran eğitim araştırmalarının bütünlükten uzak bağımsız araştırmalar olarak kaldığına dikkat çekilmektedir (Aydın vd., 2013; Hoy & Tarter, 2011). Bu çalışmanın eğitim yönetimi alanında pozitif psikolojiden işle bütünleşme kavramı bağlamında daha fazla istifade etmeye dönük bir çaba olmasının yanı sıra bahsedilen bu bütünlüğe de katkı sunacağı düşünülmektedir.

İşle Bütünleşme

İşle bütünleşme son yıllarda örgütsel araştırmalarda önemli bir alan açmış ve eğitim yönetimi araştırmaları içinde de dikkat çeken bir kavram olmaya başlamıştır. İB kısa süreli ve geçici olmayan zindelik, adanma ve yoğunlaşmayı içeren olumlu, tatmin edici ve işe yönelik bir ruh hali olarak ifade edilmektedir (Schaufeli, Salanova, González-Romà & Bakker, 2002). Bu tanıma göre işle bütünleşmiş çalışanlar fiziksel, bilişsel ve duyuşsal kaynaklarını birlikte yaptıkları işe koşabilirler. Öğretmenlerin işle bütünleşmesi kendi mesleki gelişimlerinin (Lyons, 2006) yanı sıra öğrencilerin akademik başarılarını da (Addimando, 2019; Wang, 2022) etkilemektedir. Ayrıca okul gelişiminin sürdürülebilirliği de öğretmenlerin işleriyle kuracakları bu fiziksel, bilişsel ve duyuşsal bağa dayanmaktadır (Somech & Ron, 2007). İşle bütünleşmiş öğretmenlerin gerek okul yönetimine gerekse meslektaşlarına yönelik resmî görevlerinin ötesindeki yardım edici davranışları içeren örgütsel vatandaşlık davranışlarını daha fazla sergiledikleri belirtilmektedir (Runhaar, Konermann & Sanders, 2013). Örgütle ilgili alınan kararlarda çalışanların söz hakkının olmasının ve meslektaşların sosyal desteğinin de çalışanların işle bütünleşmelerini etkilediği görülmektedir (Demerouti, Bakker & Janssen, 2001). İB gibi işle ilgili ruh halleri, uzun

vadede çalışanların hem depresif belirtilerini hem de yaşam doyumlarını yordamaktadır (Hakanen & Schaufeli, 2012). İB düzeyinin yüksek olması daha düşük tükenmişlik ve daha yüksek mesleki adanmışlık sağlamaktadır (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006). Ayrıca İB düzeyi yüksek çalışanlar, diğerlerine kıyasla daha verimli çalışmakta, çalıştıkları kuruma daha bağlı olmakta ve kurumdan ayrılma eğilimini daha az göstermektedirler (Harter, Schmidt & Hayes, 2002). Benzer şekilde araştırmalar işle bütünleşmenin iş memnuniyeti ve görev performansı gibi bir takım olumlu örgütsel çıktıları bulunduğuna işaret etmektedir (Marques & Janik, 2016; Saks, 2019).

Yapılan birçok çalışma işle bütünleşmenin hem çalışanların kendileri hem de örgütleri üzerinde birçok olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur (Arslan ve Demir, 2017; Bakker & Bal, 2010; Esen, 2011; Gün, 2017; Hakanen et al., 2006; Kavgacı ve Çalık, 2017). Örgütlerde verimliliği arttırmak, çalışma ortamının kalitesini yükseltmek ve çalışan refahını arttırmak, işle bütünleşmiş çalışanlarla mümkündür (Ardıç ve Polatçı, 2009). İlgili çalışmalarda işle bütünleşmenin örgütlere katkısına bakıldığında; çalışanların iş memnuniyetini, örgütsel bağlılıklarını, iş performanslarını ve benzer birçok değişkenleri etkilemesi sebebiyle örgütler tarafından önemli ve üzerinde durulması gereken bir olgu olduğu söylenebilir (Bakker, Albrecht & Leiter, 2011). Aynı zamanda yapılan araştırmalar işle bütünleşmiş çalışanların, çalıştıkları kurumun geleceği ile yakından ilgilendiklerini, işleri konusunda bilgi ve yeteneklerine güvendiklerini aynı zamanda işlerine sadık olduklarını göstermektedir (Esen, 2011). Bunun yanı sıra işiyle bütünleşmiş çalışanlar örgüt içerisinde olumlu bir iklim gelişmesine ve bu vesileyle hem kendi hem de bu iklimden etkilenerek çalışma arkadaşlarının performanslarının artmasında önemli rol oynayabilirler (Kavgacı ve Çalık, 2017). Bu bağlamda öğretmenlerin çalıştıkları ortamı ifade eden okul iklimi (Oİ) kavramının da onların işle bütünleşme seviyelerini yordayıcı olduğu söylenebilir.

Okul İklimi

Öğretmen tutum ve davranışlarının önemli bir öncülü olan okul iklimine yönelik çalışmalar olumlu okul ikliminin işle bütünleşmeyi olumlu yönde yordadığını göstermektedir (Salminen, Mäkikangas & Feldt, 2014). Benzer şekilde Bakker

Hakanen, Demerouti ve Xanthopoulou (2007) okul ikliminin öğretmenlerin işle bütünleşmeleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu, hatta okul içindeki birçok olumsuz değişkenin etkisini zayıflattığını belirtmektedir.

Her okulun içerisindeki öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer paydaşların aralarındaki ilişkiler o okulda kendine özgü bir hava oluşmasını sağlar. Bu hava ise okuldaki insanların nasıl davranması gerektiği, nelere değer ve önem vermesi gerektiği gibi konuların genel hatlarını belirlemektedir. Tüm bunların sonucunda okulun paydaşları arasında ortak olarak algılanan bazı değerlere dayanan Oİ ortaya çıkmaktadır (Balcı, 1993). Anderson (1982) tarafından yapılan kapsayıcı literatür taramasında, okul iklimi kavramının açıklanmasının zor olduğu ancak literatürde farklı açıklamalar olmasının yanında Oİ tanımlarının çoğunun okuldaki insan ilişkileri çerçevesinde yapıldığı vurgulanmaktadır. Kavramın örgüt üyelerinin davranışlarına etki eden bir içeriğinin olduğu konusunda fikir birliğinin var olduğu da görülmektedir (Kurt ve Çalık, 2010; İşcan ve Karabey, 2007). Okul iklimine yönelik alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde okul ikliminin çalışanların memnuniyeti (Zullig et al., 2015), öğretmenlerin tükenmişlikleri (Grayson ve Alvarez, 2008), okul etkililiği (Şenel ve Buluç, 2016), öğretmenlerin özerklik davranışları (Kurt ve Çalık, 2010), akademik başarı (Bahçetepe & Giorgetti, 2015), öğretmenlerin örgütsel güven algıları (Ayık, Savaş ve Çelikel, 2014), kaygı düzeyleri (Eksi, 2006), okul müdürlerinin etkililiği (Aksu, 1994) ve okul müdürlerinin etik davranışları (Mansuroğlu, 2012) ile ilişkilendirildiği görülmektedir.

Genellikle öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilişkilendirilen öğretmen liderliğinin de Oİ ile olumlu yönden bağlantılı olduğu ortaya konmuştur (Bual & Madrigal, 2021). Ancak ilgili alanyazında öğretmen liderliği ile okul ikliminin birer iş kaynağı olarak öğretmenlerin işle bütünleşmeleri üzerinde nasıl bir etkisi olduğuna dair çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Özellikle Türkiye örneğinde yapılan çalışmalarda bu anlamda ciddi bir eksiklik göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin işle bütünleşmelerine uygun okul ortamlarının ve sosyal yapının ortaya konmasının alan yazın ve uygulama açısından önemli katkıları olacağına inanılmaktadır.

Öğretmen Liderliği

İşle bütünleşmenin öncüllerine yönelik çalışmalar işle bütünleşmenin iş kaynakları olarak adlandırılan ve çalışan tutumlarını olumlu yönde etkileyen liderlik, örgütsel adalet, örgütsel ve yönetici desteği gibi değişkenler tarafından belirlendiğini ortaya koymaktadır (Saks, 2019). Liderlik ve işle bütünleşme üzerine yapılan çalışmalar da çeşitli liderlik türlerinin işle bütünleşmenin olumlu yordayıcıları arasında olduğunu göstermektedir (Decuyper & Schaufeli, 2020; Koçer ve Bostancı, 2021; Zahed-Babelan, Koulaei, Moeinikia & Sharif, 2019). Diğer taraftan liderliği yöneticiden öğretmene taşıyan öğretmen liderliği (ÖL) son yıllarda eğitim araştırmacılarının ilgisini çekmeye başlamıştır (Koşar, Er, Kılınç ve Koşar, 2017; Nguyen, Harris & Ng, 2020; Wenner & Campbell, 2017).

ÖL okuldaki diğer paydaşlarla iyi ilişkiler kurup onları pozitif yönde etkileyebilmeyi, öğretim faaliyetlerini geliştirerek okulun hedeflerini gerçekleştirmek konusunda çaba sarf etmeyi ve bunu içinden gelen bir enerjiyle yapmayı ifade etmektedir (Beycioğlu, 2009). Wenner ve Campbell (2017) lider öğretmeni sınıf içinde öğretim sorumluluklarını yerine getirirken sınıf dışında da liderlik rolleri üstlenen öğretmen olarak tanımlamaktadır. ÖL kavramı öğretmenlerin okulun kurumsal işleyişi ile eğitim-öğretim işlevlerinde merkezi bir role sahiptir (York-Barr & Duke, 2004). Aynı zamanda ÖL eğitimde değişim ve reform politikalarının da temel kavramlarından biri olmaya başlamıştır (Harris & Jones, 2019). Araştırmalar öğretmen liderliğinin etkili okul gelişimi (Shurr, Bouck & McCollow, 2022), örgütsel/mesleki öğrenme (Kurt, 2016), mesleki gelişim (Kılınç ve Receptoğlu, 2013), öğretmen öz yeterliği (Ağırman ve Ercoşkun, 2017) performans (Orhan, 2020) gibi değişkenlerle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ancak alanyazın incelendiğinde öğretmen liderliğinin işle bütünleşme ile ilişkisine yönelik ciddi bir araştırma boşluğunun bulunduğu dikkat çekmektedir.

Araştırmalar öğretmen liderliğinin eğitimde değişim ve reform politikalarının merkezinde yer aldığını vurgulamaktadır (Harris & Jones, 2019). Son yıllarda araştırmacıların daha çok dikkatini çekmeye başlayan öğretmen liderliği (ÖL) okuldaki diğer paydaşlarla iyi ilişkiler kurup onları pozitif yönde etkileyebilmeyi, öğretim

faaliyetlerini geliştirerek okulun hedeflerini gerçekleştirmek konusunda çaba sarf etmeyi ve bunu içinden gelen bir enerjiyle yapmayı ifade etmektedir (Beycioğlu, 2009). ÖL öğretim konusunda hedefler geliştirip bunu hayata geçirmek konusunda tüm paydaşları eşgüdümleyebilme ve sınıf için de etkin olma yeterliliğidir (Can, 2006). Beycioğlu (2009) öğretmen liderliğine etki eden önemli etmenlerin okul yapısı, okul kültürü ve roller çerçevesinde değerlendirilebileceğini belirtirken Revees (2008) ise açık iletişim, karşılıklı güven odaklı kurum kültürü ile ilişkilendirmiş, böyle bir okul kültürünün lider öğretmen davranışlarının ortaya çıkması için bir fırsat olduğunu söylemiştir. Benzer şekilde öğretmen liderliği davranışlarının ortaya çıkmasında okul kültürünün etkili bir unsur olduğunu ileri süren Katzenmeyer ve Moller (2013), mesleki gelişimi, iş birliğini ve eşit paylaşımı önemseyen bir okulda öğretmenlerin liderlik rollerinin ortaya çıkmasının daha da kolaylaşabileceğini ifade etmiştir.

Lider öğretmenlerin çalıştıkları okulun gelişimlerine ve hedeflerini gerçekleştirmelerine büyük oranda katkı sağladığı söylenebilir. Bu katkılar hem öğrenme ortamına yönelik olmakta hem de öğretmene bireysel açıdan olumlu etki etmektedir. Öğretmenin özgüvenlerinin artması, yaptıkları işe dair motivasyonlarının ve beklentilerinin yükselmesi, devamlı öğrenmeye istekli olmaları, alanlarındaki yenilikçi yaklaşımları öğrenmesi ve uygulaması bu katkılardan bazıları olarak sayılabilir (Harris & Muijs, 2003).

Little (2003) meslektaşlar arasındaki birlikteliğin öğretmen liderliğinin gelişimine büyük katkı sağladığını söylerken, Frost ve Durrant (2003) okul dışı etmenlerin katkısını vurgulamış, okulların birbirleriyle ve diğer paydaş kurumlarla iş birliği içinde olmasının katkısının altını çizmiştir. Katzenmeyer ve Moller (2013) öğretmenlerin mesleki anlamda kendilerini geliştirmelerinin liderlik rollerini de olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin kendilerini güvende hissettikleri çalışma ortamında yeni uygulamalar denemeleri ve gerçekleştirmeleri onların mesleki anlamda gelişmelerine bununla birlikte de öğretmen liderliklerine katkı sağlamaktadır (Murphy, 2005). Diğer taraftan öğretmenin meslektaşlarıyla ve diğer çevresiyle ilişkilerinin kalitesi öğretmenlerin liderlik davranışlarını şekillendirmede de önemlidir (Zinn, 1997). Bu durum örgüt ikliminin ÖL ile ilişkisine işaret etmektedir. Dahası Harris ile Frost

(2003) yaptıkları çalışmada liderlik özellikleri sergileyen öğretmenlerin morelman iyi olduklarını ve işle bütünleşmelerinin de bundan olumlu etkilendiği sonucuna ulaşmışlardır. Ancak ilgili alanyazın incelendiğinde ÖL ile İB arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen çalışmaların özellikle ulusal alanyazında yeterli olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte uluslararası alanyazında Oİ ve ÖL arasında anlamlı ilişkilere işaret eden çalışmalar bulunmakta (Bual & Madrigal, 2021; Xie, 2008) olmasına rağmen Türkiye örnekleminde bu konunun yeterince irdelenmediği göze çarpmaktadır. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri ile öğretmen liderliği ve okul iklimi seviyeleri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Öğretmenlerin işle bütünleşme ile okul iklimi ve öğretmen liderliği algıları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
- 2) Öğretmenlerin okul iklimi algıları öğretmen liderliği ve işle bütünleşme algılarını anlamlı düzeyde etkilemekte midir?
- 3) Öğretmenlerin okul iklimi algılarının işle bütünleşmeleri üzerindeki etkisinde öğretmen liderliği algılarının aracılık rolü anlamlı mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmış nicel kesitsel bir çalışmadır. Araştırmada öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri ile okul iklimi ve öğretmen liderliği arasındaki ilişki incelendiği için ilişkisel araştırma modeli uygun görülmüştür. İlişkisel tarama modeli birden fazla değişkenin aralarındaki değişimin var olup olmadığı ya da derecesini tespit etmeyi amaç edinmiş bir çalışma modelidir (Karasar, 2013). Araştırmada değişkenler arası ilişkileri incelemek için yapısal eşitlik modellemesi (YEM) içerisinde yol analizi kullanılmıştır. Buna göre okul iklimi bağımsız, öğretmen liderliği aracı, işle bütünleşme ise bağımlı değişken olarak tanımlanmıştır.

Katılımcılar

Araştırma verileri Kastamonu, Çankırı ve Sinop illerindeki ilköğretim kurumlarında (ilkokul ve ortaokul) görev yapan 309 sınıf ve branş öğretmeninden, ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile, 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde toplanmıştır. Ölçekler Millî Eğitim Bakanlığı'ndan alınan izinle bizzat araştırmacılar tarafından gönüllülük esasına göre uygulanmıştır. Araştırma problemlerine yönelik analizler veri ayıklama işlemlerinden sonra kalan 267 öğretmenden gelen veriler üzerinden yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini toplamak için dört ayrı bölümden oluşan bir veri toplama formu kullanılmıştır. Kullanılan formun ilk bölümünde katılımcılar hakkında demografik bilgiler (cinsiyet, yaş, görev süresi, eğitim düzeyi ve görev) elde edilmiştir. Araştırmanın bağımlı, bağımsız ve aracı değişkenlerine yönelik veriler UWES-İşle Bütünleşme Ölçeği (Kavgacı, 2014), Okul İklim Ölçeği (Kavgacı, 2010) ve Öğretmen Liderlik Ölçeği (Beycioğlu ve Aslan, 2010) kullanılarak toplanmıştır. Ölçeklerle ilgili izinlerin tamamı ölçekleri geliştiren yazarlardan e-posta aracılığıyla alınmıştır.

Okul İklimi Ölçeği

İlköğretim kurumları için Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991) tarafından hazırlanan 42 madde ve 6 boyuttan oluşan ölçek Kavgacı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Uyarlama çalışması sonucunda 25 madde ve 4 boyuttan oluşan ölçek ortaya çıkmıştır. Ölçek hiçbir zaman (1), bazen (2), sık sık (3) ve her zaman (4) şeklinde cevaplandırılan ölçek 4'lü Likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçekte dört faktör tarafından açıklanan toplam varyans %55.65'tir. Alt boyutların açıkladıkları varyans sırasıyla %20.10, %15.15, %10.20 ve %10.21'dir. Ölçeğin toplam puana yönelik Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı .85; alt boyutlarına yönelik ise sırasıyla destekleyicilik için .90, sınırlayıcılık için .80, yönlendiricilik için .76 ve samimilik boyutu .83'tür. Anketin tamamı için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .85'tir. Ölçeğe yönelik DFA sonuçları 4 boyutlu ölçeğin iyi bir uyum gösterdiğine işaret etmektedir ($\chi^2/sd=1.793$; RMSEA=.055; RMR=.046; GFI=.878; TLI=.945; CFI=.952).

İşle Bütünleşme Ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerini belirlemek amacıyla Schaufeli ve diğerleri (2002) tarafından geliştirilmiş ve Kavgacı (2014) tarafından Türkçeye ve eğitim ortamına uyarlanmış olan 17 maddelik Utrecht İşle Bütünleşme Ölçeği (UWES-17) kullanılmıştır. Üç alt boyuttan (Zindelik, Yoğunlaşma ve Adanma) oluşan ve 7'li Likert tipindeki (7=her zaman, 1=hiç) ölçeğin uyarlama çalışmasında ölçeğin 15 madde ve 2 alt boyuttan (Zindelik ve Adanma-Yoğunlaşma) oluştuğu görülmüştür. Ölçeğin alt boyutlar ve toplam puana yönelik Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .80'in üzerindedir. Çalışma kapsamında gerçekleştirilen DFA sonuçları kabul edilebilir uyuma işaret etmektedir ($\chi^2/sd=2.800$; RMSEA=.082; RMR=.044; GFI=.890; CFI=.942, TLI=.928, NFI=.913).

Öğretmen Liderliği Ölçeği

Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından öğretmenlerin liderlik rollerini algılama düzeylerini belirlemek için geliştirilen Öğretmen Liderliği Ölçeği toplam 3 boyut ve 25 maddeden (Kurumsal Gelişme, Mesleki Gelişim ve Meslektaşlarla İşbirliği) oluşmaktadır. 5'li Likert tipindeki (5=her zaman, 1=hiçbir zaman) ölçeğe yönelik araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen geçerlik çalışmaları sonucunda ölçek maddelerinin açıkladığı kümülatif varyansın yaklaşık %57 olduğu görülmüştür. Madde toplam korelasyonları .47 ile .92 arasında değişmektedir. Ölçeğin alt boyutları ve toplam puanına yönelik Cronbach's Alpha güvenirlik katsayıları .87 ile .95 arasında değişmektedir. Çalışma kapsamında yapılan DFA sonuçları 3 boyutlu ölçeğin kabul edilebilir bir uyum gösterdiğine işaret etmektedir ($\chi^2/sd=2.874$; RMSEA=.084; RMR=.034; GFI=.817; TLI=.897; CFI=.909).

Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS 22 programı ile yapılmıştır. Veri analizinin ilk aşamasında elde edilen 309 formdan 17'si hatalı doldurma ya da ölçeklerde bir veya birden fazla maddenin boş bırakılmasından dolayı veri setinden çıkarılmıştır. Geriye kalan 292 adet

veri toplama formundan oluşan veri seti üzerinde kayıp değer analizi yapılarak %1,3 düzeyindeki kayıp veriler EM algoritması yoluyla tamamlanmıştır.

Veriler içerisindeki uç değerleri tespiti amacıyla verilere ait ham puanlar, ölçümlerin ortalamadan olan farklarının standart sapma cinsinden ifadesi olan standart Z puanlarına dönüştürülmüştür. İnceleme sonucunda uç değer olma özelliği gösteren ($p<.001$) 25 kadar gözlem, veri setinden elenmiştir. Geriye kalan 267 formdaki verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerine yönelik z-değerleri de 3.29'u aşamamakta olduğundan araştırma verilerinin normal dağılıma ($p<.001$) uygun olduğu görülmüştür (Field, 2018). Diğer taraftan Tabachnick ve Fidell (2012) 200'den büyük örneklerde çok değişkenli analizler için normallikten orta düzey sapmaların sonuçları etkilemeyeceğini belirtmektedir. Üç ölçeğin puanları arasındaki ilişkileri tespit etmek için Pearson Korelasyon Momentler Çarpımı korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Son olarak Oİ'nin İB üzerindeki etkisi ve ÖL'nin bu etkideki aracılık rolünü incelemek için AMOS 21 programı kullanılarak yapısal eşitlik modellemesi içerisinde yol analizi gerçekleştirilmiştir. Aracılık etkisinin analiz edilmesinde yeniden örnekleme (5000 örneklem) tekniği kullanılarak %95 düzeyinde güven aralıkları hesaplanmıştır (Preacher & Hayes, 2004).

BULGULAR

Araştırma verilerinin analizinde öncelikle değişkenler arası korelasyonlar incelenmiştir. Analiz bulguları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Değişkenler Arasındaki İlişkilere Yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları

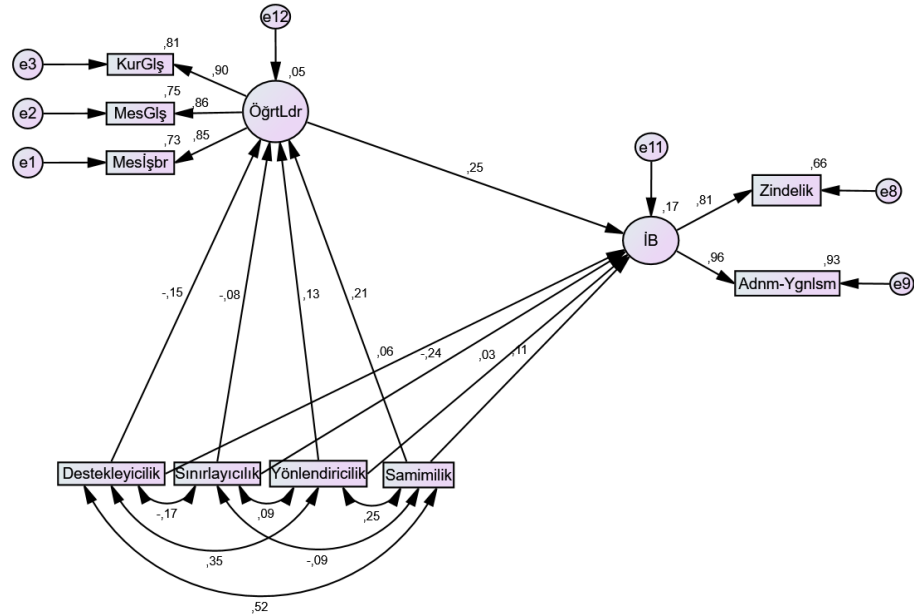
	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.İşle Bütünleşme	,242**	,191**	,262**	,207**	,160**	,169**	-,235**	,094	,250**
2.Öğretmen Liderliği (T)	1	,937**	,933**	,867**	,088	,018	-,071	,114	,156*

3.Kurumsal Gelişme	1	,777**	,768**	,130*	,029	,005	,135*	,176**
4.Mesleki Gelişim		1	,735**	,038	,013	-,143*	,092	,107
5.Meslektaşlarla İşbirliği			1	,070	-,001	-,045	,070	,152*
6.Okul İklimi (T)				1	,826**	,180**	,609**	,758**
7.Destekleyicilik					1	-,167**	,353**	,518**
8.Sınırlayıcılık						1	,095	-,086
9.Yönlendiricilik							1	,255**
10.Samimilik								1

* $p<.05$, ** $p<.01$

Tablo 1 incelendiğinde ölçeklerin toplam puanları ile alt boyutları arasındaki ilişkiler hariç olmak üzere en güçlü anlamlı ilişkinin işle bütünleşme ile öğretme liderliğinin mesleki gelişim boyutu arasında ve olumlu yönde olduğu göze çarpmaktadır ($r=.262$, $p<.01$). En zayıf anlamlı ilişkinin ise öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme boyutu ile okul iklimi toplam puanı arasında ve olumlu yönde olduğu görülmektedir ($r=.130$, $p<.05$). Bununla birlikte araştırmanın bağımlı değişkeni olan İB okul ikliminin yönlendiricilik boyutu dışında tüm araştırma değişkenleriyle anlamlı düzeyde ilişkilidir. Bu anlamlı ilişkiler içerisinde sadece okul ikliminin sınırlayıcılık boyutu ile olumsuz yönde bir ilişkisi bulunmaktadır ($r=-.235$, $p<.01$). Son olarak ÖL'nin, okul ikliminin sadece samimilik boyutu ile anlamlı bir ilişkisi göstermektedir ($r=.156$ $p<.05$).

Araştırmanın ikinci ve üçüncü alt problemine yönelik analizler YEM içerisinde incelenerek hipotez model üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkiler analiz edilmiştir. Doğrudan ve dolaylı etkileri gösteren Şekil 1'deki model, veriler ile iyi bir uyum göstermekte olduğundan doğrulanmıştır ($\chi^2/sd=2.469$; RMSEA=.074; RMR=.014; GFI=.969; TLI=.945; CFI=.976).



Şekil 1. Araştırma Modeline Yönelik Bulgular

Araştırma bulgularına göre Şekil 1’de gösterildiği üzere Öİ’nin alt boyutları (destekleyicilik, sınırlayıcılık, yönlendiricilik ve samimilik) İB’yi doğrudan ve ÖL üzerinden dolaylı olarak etkilemektedir. Diğer bir ifadeyle, ÖL Öİ ve İB arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir. Her bir doğrudan ve dolaylı etkinin anlamlılık düzeyini incelemek için yeniden örnekleme analizi ile elde edilen sonuçlara bakmak gerekmektedir. Tablo 2’de doğrudan etkilere yönelik sonuçlar sunulmuştur.

Tablo 2’de sunulan bulgulara göre ÖL üzerinde sadece samimiliğin ($\beta=.207, p<.01$), İB üzerinde ise sadece sınırlayıcılığın ($\beta=-.245, p<.01$) anlamlı bir doğrudan etkisi bulunmaktadır. Bu bağlamda samimi bir örgüt iklimi öğretmenlerin liderlik rollerini üstlenmesini kolaylaştırmakta, onların sınıf içi öğretim rollerinin ötesinde okulun ve meslektaşlarının gelişimine aktif bir katılım sağlamalarına destek olmaktadır. Diğer taraftan, okuldaki bürokratik işlerin ve ağır iş yükünün oluşturduğu sınırlayıcı iklim öğretmenlerin işleri ile zihinsel ve fiziksel olarak bütünleşmelerine engel olmaktadır.

Son olarak, bulgulara göre ÖL'nin İB üzerindeki doğrudan etkisi de olumlu yönde ve anlamlıdır ($\beta=.248, p<.01$).

Tablo 2. Doğrudan Etkilere Yönelik Analiz Sonuçları

	Etki	SH	<i>p</i>
Destekleyicilik-ÖL	-.147	.077	.051
Sınırlayıcılık-ÖL	-.080	.063	.207
Yönlendiricilik-ÖL	.126	.067	.059
Samimilik-ÖL	.207	.074	.006
Destekleyicilik-İB	.060	.084	.445
Sınırlayıcılık-İB	-.245	.061	.001
Yönlendiricilik-İB	.031	.068	.677
Samimilik-İB	.107	.117	.409
ÖL-İB	.248	.072	.005

N = 267; ÖL=Öğretmen liderliği; İB=İşle bütünleşme, SH=Standart Hata

Araştırmanın üçüncü alt probleminde belirtilen ÖL'nin Oİ ve İB arasındaki ilişkide aracılık etkisine yönelik analiz sonuçları ve %95 düzeyinde güven aralıkları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Dolaylı Etkilere Yönelik Yeniden Örnekleme Analiz Sonuçları (95% GA)

	Etki	SH	ADGA	ÜDGA	<i>p</i>
Destekleyicilik-ÖL-İB	-.037	.022	-.096	-.005	.024
Sınırlayıcılık-ÖL-İB	-.020	.017	-.065	.004	.120
Yönlendiricilik-ÖL-İB	.031	.019	.002	.081	.031
Samimilik-ÖL-İB	.051	.023	.016	.113	.005

N = 267; 95% CI= 95% Güven aralıkları, ÖL=Öğretmen liderliği; İB=İşle bütünleşme
ADGA=Alt düzey güven aralıkları, ÜDGA=Üst düzey güven aralıkları

Tablo 3'te sunulan bulgulara göre sınırlayıcılığın İB'ye etkisi hariç diğer tüm Oİ boyutlarının İB üzerindeki etkisinde ÖL'nin aracılık rolü $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır. Diğer bir deyişle, Oİ'nin destekleyicilik, yönlendiricilik ve samimilik boyutları öğretmenlerin İB algılarını ÖL üzerinden dolaylı olarak zayıf düzeyde ancak anlamlı şekilde etkilemektedir. En güçlü dolaylı etki samimi örgütsel iklimin İB üzerindeki etkisidir ($\beta = .051$, $p < .01$, [.016, .113]). Ayrıca destekleyicilik İB üzerinde olumsuz yönde bir dolaylı etkiye sahiptir ($\beta = -.037$, $p < .05$, [-.096, -.005]). Buna göre okulda öğretmenler arası samimi ve yakın ilişkilerin bulunduğu bir örgüt iklimi öğretmenlerin liderlik davranışlarına katılımını teşvik etmekte ve ÖL davranışlarında bulunan öğretmenlerin de işleriyle bütünleşmeleri güçlenmektedir. Benzer bir durum zayıf da olsa okul müdürünün yönlendirici davranışlarının hâkim olduğu örgüt iklimi algısında da gerçekleşmektedir. Diğer taraftan okul müdürünün öğretmenlere eleştirilerinin açık ve yapıcı olduğu, onların önerilerini dinlediği destekleyici örgüt iklimi ÖL üzerinde olumsuz bir etki oluşturduğundan dolayı yönden öğretmenlerin İB'lerini de olumsuz olarak etkilemektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma bulguları örgüt iklimi, öğretmen liderliği ve işle bütünleşme arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Alanyazında okul iklimi ve öğretmen liderliği ilişkisine yönelik çalışmalar da iklim boyutları ile öğretmen liderliği arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu göstermektedir (Bual & Madrigal, 2021; Kilinc, 2014; Xie, 2008). Dahası yakın zamanda yapılan bir çalışmada okul ikliminin öğretmenler arası ilişkileri geliştiren boyutu ile öğretmenlerin liderlik davranışları arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunduğu ortaya konulmuştur (Gningue, Peach, Jarrah & Wardat, 2022). Kılınç (2014) ise Türkiye örneğinde okul ikliminin boyutları ile öğretmen liderliğinin alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu belirlemiştir. Araştırmaya göre sınırlayıcı iklim ÖL'ni olumsuz yönde, yönlendirici iklim ise olumlu yönde ve anlamlı olarak yordamaktadır. Bu açıdan çalışmada elde edilen bulguların alanyazındakilerle örtüştüğü ifade edilebilir.

Bununla birlikte ÖL'nin İB ile ilişkisine bakıldığında yine istatistiksel olarak anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. Alanyazında doğrudan ÖL ile İB arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara pek rastlanmamaktadır. Ancak liderliğin İB ile ilişkisine (Decuyper & Schaufeli, 2020) veya öğretmen liderliğine yönelik teorik çalışmalar bu iki değişken arasındaki ilişkilerin varlığına işaret etmektedir (Danielson, 2006; Frost & Harris, 2003).

Öğretmen liderliğinin en önemli özelliği, informal olmasıdır. Lider öğretmenler bu konularına görevlendirme, atama gibi formal yollarla gelmezler. Bu kapsamda hem meslektaşları hem öğrenciler hem de okulun diğer paydaşları üzerinde sahip oldukları etkiyle okulun hedeflerini gerçekleştirmesinde, olumlu bir okul iklimi oluşmasında ve okulun gelişiminde oldukça önemli rollere sahip oldukları söylenebilir (Danielson, 2006). Diğer taraftan başta dönüşümsel (Schmitt, Den Hartog & Belschak, 2016) ve paylaşılan liderlik (Cai, Liu, Tang & Bo, 2023) olmak üzere birçok liderlik türü ile İB arasında olumlu ilişkiler bulunduğu ortaya konmuştur.

Araştırma bulguları okulda bulunan örgüt ikliminin ÖL'yi ve İB'yi etkilediğini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda ÖL Oİ'nin İB'ye etkisine aracılık etmektedir. Buna göre okuldaki samimi iklim öğretmenlerin liderlik rollerini üstlenmesini kolaylaştırmakta, çoğunlukla bürokratik iş yükünden kaynaklı sınırlayıcı iklim ise İB'lerini zayıflatmaktadır. Alanyazındaki ilgili çalışmalar incelendiğinde bulguları destekler nitelikte çalışmalara rastlanmaktadır. Örgüt iklimi ve İB arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda iklimin İB ile olumlu yönde anlamlı ilişkileri olduğu görülmektedir (Abun, Menor, Catabagan, Magallanes & Ranay, 2021; Ancarani, Mauro & Giammanco, 2019; Arı, 2011; Chaudhary, Rangnekar & Barua, 2014; Hahn, 2017). Hahn (2017) özellikle dezavantajlı okullarda öğretmenler arası ilişkileri geliştiren, uygulamaları hakkında net dönütler sunan, iş birliğine dayalı bir ortam inşa eden müdür davranışlarının öğretmenlerin İB'sini geliştirdiğini ifade etmektedir. Ortaokul öğretmenleri üzerinde yapılan bir çalışmada (Prieto, Soria, Martínez & Schaufeli, 2008) ise okulda oluşturulacak olan destekleyici bir iklimin ve öğretmenler tarafından algılanan bir özerkliğin öğretmenlerin İB düzeylerine olumlu etki ettiği görülmektedir. Benzer

şekilde Kavgacı ve Çalık (2017) mesleki anlamda uzmanlaşmanın da göstergesi sayılabilen öğretmenlerin mesleki özerklik algısı ve okul ikliminin önemli bir unsuru olan okul müdürleri ile olan etkileşimlerinin kalitesinin İB'yi olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Arı (2011) ise yüksek lisans tezinde örgüt ikliminin çalışanların İB'sinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu belirtmektedir.

Amerikan kamu okullarında yapılan bir araştırmada (Xie, 2008) okul ikliminin öğretmen liderliğinin gelişiminde önemli bir değişken olduğu vurgulanmaktadır. Benzer şekilde öğretmenler arası etkileşimin yüksek olduğu iklimlerde öğretmen liderliğinin gelişme olasılığının daha belirgin olduğuna işaret edilmektedir (Gningue et al., 2022). Dahası alanyazın taramaları okul ikliminin ve okul müdürü ile iletişimin kalitesinin ÖL'yi kolaylaştıran faktörlerden olduğuna işaret etmektedir (Wenner & Campbell, 2017). Araştırma bulguları incelendiğinde de samimi iklimin ÖL'yi anlamlı düzeyde ve olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bu veriler mevcut araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Mevcut çalışmalar ve araştırma sonuçları doğrultusunda yöneticiler ve diğer öğretmenler tarafından desteklenen, yaptığı çalışmalarda ve işlerde kendi kararlarını verebilecek özerkliğe sahip, çalıştığı okulun içerisinde kendini güvende hisseden ve öğretimsel anlamda gelişime açık bir kurum olduğunu düşünen öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerinin daha yüksek olabileceği söylenebilir.

Bununla birlikte, öğretmenler okuldaki yöneticilerle nitelikli bir iletişim hâlinde olduklarında meslektaşlarına ve okula yönelik birtakım olumlu davranışlar sergileme eğilimine girerler. Dolayısıyla okul içerisindeki sosyal ilişkilerde görülen bu olumlu tutumun öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergilemeleri için ortam yaratacağı da söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, saygı ve sevgi merkezli bir ilişki kurdukları ve bunun neticesinde bağlılık hissettikleri, ihtiyaç olduğunda ve gerektiğinde kendisi için daha fazla çalışmayı göze alabildikleri müdürlerle çalışmak; kendilerini daha zinde hissetmelerine, işlerine daha fazla yoğunlaşmalarına öğretmenlerin iş birliği temelli, birbirlerini destekledikleri pozitif bir okul ikliminin inşasına; tüm bunların neticesinde de öğretmen liderliği davranışlarını daha rahat sergilemelerine katkı sağlayacaktır (Öztürk ve Şahin, 2017).

Öğretmen liderliği ile ilgili mevcut çalışmalar incelendiğinde, liderlik davranışları sergileyen öğretmenlerin ilk olarak sınıflarında etkili ve öğrenmeyi pozitif etkileyecek bir ortam oluşturdukları böylece öğretimin kalitesini arttırarak okulun amaçlarına ulaşmasında daha etkili oldukları görülmektedir (Harris, 2003; Katzenmeyer & Moller, 2013; Lambert, 2003). Mesleki gelişim boyutunda liderlik özelliği sergileyen öğretmenler mesleki anlamda kendisini geliştirirken meslektaş ve öğrencilerine de örnek davranışlar göstererek onlar üzerinde pozitif bir etki yaratmaktadır (Beycioğlu, 2010). Aynı zamanda lider öğretmenler, kendilerini geliştirme ve kariyerleri için uzun vadeli planlar yapma fırsatı bulurlarsa, mevcut çalışmalarıyla daha fazla bütünleşme eğilimindedirler (Roberts & Davenport, 2002). Bu doğrultuda Addimando (2019) ise olumlu ve destekleyici okul ortamının öğretmenlerin işle bütünleşmelerine olumlu yansımaları olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla mevcut araştırmada da ortaya konulduğu üzere bağlamsal bir değişken olarak okul ikliminin özellikleri öğretmenlerin işlerine dönük zihinsel ve fiziksel tutum ve yaklaşımlarını şekillendirmektedir.

Lider öğretmenler, okulla ilgili çalışmalara katılma ve karar alma sürecinde aktif rol alma eğilimindedir. Öğretmenlerin okulla ilgili alınan kararlara doğrudan katılımı ile iş arkadaşları ve yöneticileri tarafından desteklenmelerinin işle bütünleşme düzeylerine doğrudan etkileyen unsurlar olarak sayıldığı görülmektedir (Demerouti et al., 2001). Dahası Bakker ve Bal (2010) öğretmenler arası sosyal desteğin öğretmenlerin İB'lerinde olumlu yönde ve anlamlı değişimler oluşturduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda Oİ ve ÖL'nin İB üzerinde olumlu yönde bir etkisinin olması alanyazın ile paralellik göstermektedir. Aynı şekilde samimi ve sınırlayıcı olmadan yol gösterici bir yönlendirici iklimin öğretmenlerin liderlik rollerini üstlenmelerini kolaylaştırarak onların İB'lerine katkı sağladığı da doğrulanmış olmaktadır. Bu bulgunun Türk eğitim yönetimi kültürüne has bir durum olarak değerlendirilmesinin daha doğru olduğu düşünülse de farklı kültürlerde yapılacak yeni araştırmalarca test edilmesi gerekmektedir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Mevcut çalışma birtakım sınırlılıklar barındırmaktadır. Öncelikle kesitsel bir çalışma olması nedeniyle çalışma sonuçlarındaki nedensel ilişkilerin yorumlanmasında dikkatli davranılmalıdır. Diğer taraftan çalışmada verilerin tek kaynaktan, sadece nicel desenle ve öz bildirimle dayalı olarak toplanması sonuçların ortak hata varyansından etkilenme olasılığını artırmaktadır. Son olarak verilerin sadece üç ilden gönüllülük esasına göre elde edilmiş olması nedeniyle ulusal örnekleme yansıttığını söylemek zordur. Bu sınırlılıklar da göz önünde bulundurularak araştırmanın dikkat çekici sonuçlarına dayalı olarak bazı önerilerde bulunulabilir.

Okul ikliminin samimilik alt boyutu işle bütünleşmeyi istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Başka bir deyişle öğretmenlerin birbirlerine destek ve yardımcı oldukları; yeni öğretmenleri aralarına kabul ettikleri, birlikte vakit geçirmekten hoşlandıkları, birlikte sosyal etkinlikler düzenledikleri, en yakın arkadaşlarının da aynı okulda yer aldığı okullar öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Yapılan analiz sonucunda okul ikliminin sınırlayıcılık alt boyutunun da işle bütünleşmenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Farklı bir ifadeyle, okuldaki rutin işlerin öğretmene engel olmadığı ve öğretmene gereğinden fazla kurul görevi vermeyen, okuldaki yönetsel yazışmalarla öğretmeni bunaltmayan okulların öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerine pozitif yönde katkı sağladığı söylenebilir. Bu bakımdan öğretmenliğin üzerindeki bürokratik iş yükünün azaltılması ve öğretmenler arası etkileşimin güçlendirilerek samimi meslektaş ilişkilerinin geliştirilmesi önerilmektedir. Bu bakımdan okul yöneticilerinin de yönetime katılım adı altında öğretmenleri yönetim görevlerine dâhil ederken öğretmenlerin işlerinden soğumasına sebep olup olmadıkları üzerinde düşünmeleri gerekmektedir.

Alanyazında ÖL ile İB arasındaki ilişkiye yönelik çalışmalarda ciddi bir boşluk bulunmaktadır. Mevcut araştırma ile bu boşluk doldurulmaya çalışılmıştır. Ancak öğretmenlerin liderlik rollerinin giderek daha fazla araştırmaya konu olduğu günümüzde, ÖL'nin İB ve benzeri pozitif örgütsel davranış değişkenleri ile ne tür bir ilişki gösterdiğinin daha fazla incelenmesi gerekmektedir. Bu açıdan kesitsel

çalışmalara ilaveten boylamsal çalışmalarla daha güçlü nedensel analizler yapılması önerilmektedir. Son olarak ortak hata varyansından etkilenmemek için araştırma verilerinin farklı kaynaklardan nicel ve nitel yöntemlerle toplanması uygun olabilir.

KAYNAKLAR

- Abun, D., Menor, R. I., Catabagan, N. C., Magallanes, T., & Ranay, F. B. (2021). Organizational climate and work engagement of employees of divine word colleges in Ilocos Region, Philippines. *International Journal of Research in Business and Social Science* (2147- 4478), 10(1), 107-121. doi: 10.20525/ijrbs.v10i1.1017
- Addimando, L. (2019). The effect of positive working conditions on work engagement and teaching classroom practices: A large cross-sectional study in Switzerland. *Frontiers in Psychology*, 10(2129). doi:10.3389/fpsyg.2019.02129
- Ağırman, N., & Ercoşkun, M. H. (2017). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ve öğretmen liderlik düzeylerinin değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 715-728.
- Aksu A. (1994). *Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi* (Doktora Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Ancarani, A., Mauro, C. D., & Giammanco, M. D. (2019). Linking organizational climate to work engagement: A study in the healthcare sector. *International Journal of Public Administration*, 42(7), 547-557. doi:10.1080/01900692.2018.1491595
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.
- Ardıç, K. ve Polatçı, S. (2009). Tükenmişlik sendromu ve madalyonun öbür yüzü: İşle bütünleşme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32, 21-46.
- Arı, S. (2011). *Örgüt ikliminin işle bütünleşme üzerine etkisi ve bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, E. T., & Demir, H. (2017). İşe angaje olma ve iş tatmini arasındaki ilişki: Hekim ve hemşireler üzerine nicel bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 24(2), 371-389.
- Aydın, A., Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2013). Eğitim yönetiminde pozitif psikoloji. *Journal of Human Sciences*, 10(1), 1470-1490.
- Ayık, A., Savaş, M., & Çelikel, G. (2014). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin

- incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 203-220.
- Bahçetepe, Ü., & Giorgetti, F. M. (2015). Akademik başarı ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Istanbul Journal of Innovation in Education*, 1(3), 83-101.
- Bakker, A. B., & Bal, P. M. (2010). Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(1), 189-206.
- Bakker, A. B., Albrecht, S. L., & Leiter, M. P. (2011). Key questions regarding work engagement. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(1), 4-28.
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99, 274-284. doi:10.1037/0022-0663.99.2.274
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul: Kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Yavuz dağıtım.
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme* (Doktora tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9(2), 764-775.
- Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 191-223.
- Bual, J. M., & Madrigal, D. V. (2021). Correlating the school climate and teacher leadership of Catholic schools in Antique, Philippines. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 21(4), 22-34. doi:10.9734/ajess/2021/v21i430514
- Cai, Y., Liu, P., Tang, R., & Bo, Y. (2023). Distributed leadership and teacher work engagement: The mediating role of teacher efficacy and the moderating role of interpersonal trust. *Asia Pacific Education Review*, 24(3), 383-397. doi:10.1007/s12564-022-09760-x
- Can N. (2006). Öğretmen liderliği ve engelleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 137-161.

- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193- 218.
- Chaudhary, R., Rangnekar, S., & Barua, M. K. (2014). Organizational climate, climate strength and work engagement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 133, 291-303. doi:10.1016/j.sbspro.2014.04.195
- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. Alexandria VA: ASCD.
- Decuyper, A., & Schaufeli, W. (2020). Leadership and work engagement: Exploring explanatory mechanisms. *German Journal of Human Resource Management*, 34(1), 69-95. doi:10.1177/2397002219892197
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Janssen, P. P. M., & Schaufeli, W. B. (2001). Burnout and engagement at work as a function of demands and control. *Scandinavian Journal of Work, Environment, & Health*, 27(4), 279-286.
- Ekşi, F. (2006). *Rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Doktora Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Esen E. (2011). Çalışanların örgüte cezbolması. *Marmara Üniversitesi, İİBF Dergisi*, 3(1), 377-390
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (Paperback). Sage Publications Ltd. Retrieved from <http://gen.lib.rus.ec/book/index.php?md5=75ccc20cc5cacec5fb3b02fce0de6038>
- Frost, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership: Towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 479-498.
- Frost, D., & Durrant, J. (2003). Teacher leadership: Rationale, strategy and impact. *School Leadership & Management*, 23(2), 173-186.
- Gningue, S. M., Peach, R., Jarrah, A. M., & Wardat, Y. (2022). The relationship between Teacher Leadership and school climate: Findings from a teacher-leadership project. *Education Sciences*, 12(11), 749. doi:10.3390/educsci12110749
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349-1363.

- Gün, F. (2017). Öğretmenlerin eğitime inanma ve işle bütünleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(4), 408-431.
- Hahn, E. (2017). *Leadership characteristics, school climate, and employee engagement in high performing, high-needs schools* (Doctoral dissertation). Department of Educational Policy Studies, Georgia.
- Hakanen, J. J., & Schaufeli, W. B. (2012). Do burnout and work engagement predict depressive symptoms and life satisfaction? A three-wave seven-year prospective study. *Journal of Affective Disorders*, 141(2-3), 415-424.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility?. *School Leadership & Management*, 23(3), 313-324. doi: 10.1080/1363243032000112801
- Harris, A., & Jones, M. (2019). Teacher leadership and educational change. *School Leadership & Management*, 39(2), 123-126. doi:10.1080/13632434.2019.1574964
- Harter, J. K., Schmidt, F. L., & Hayes, T. L. (2002). Business-unit-level relationship between employee satisfaction, employee engagement, and business outcomes: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87(2), 268-279.
- Hattie, J. (2003, October). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Paper presented at the Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality, Melbourne. Retrieved from http://www.acer.edu.au/documents/Hattie_TeachersMakeADifference.pdf
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2011). Positive psychology and educational administration: An optimistic research agenda. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 427-445.
- Hoy, W. K., Tarter, J. C., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/ healthy schools: Measuring organizational climate*. Retrieved from http://www.waynehoy.com/pdfs/open_schools_healthy_schools_book.pdf
- İşcan, Ö. F. ve Karabey, F.N. (2007). Örgüt iklimi ile yeniliğe destek algısı arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 180-193.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (25. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık

- Katzenmeyer, M. ve Moller, G. (2013). *Uyuyan devi uyandırmak öğretmen liderler yetiştirmek*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kavgacı, H. (2010). *İlköğretimde örgütsel iklim ve okul-aile ilişkileri* (Yüksek Lisans Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kavgacı, H. (2014). *İlköğretim kurumu öğretmenlerinin işle bütünleşme düzeylerinin bireysel ve örgütsel değişkenlerle ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kavgacı, H. ve Çalık, T. (2017). Öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerinin örgütsel ve bireysel değişkenlerle ilişkisi: Bir çoklu aracılık modeli. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(2), 223-248. doi: 10.14527/kuey.2017.008
- Kılınç, A. Ç., & Reçepoğlu, E. (2013). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 175-215.
- Kilinc, A. Ç. (2014). Examining the relationship between teacher leadership and school climate. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(5), 1729-1742.
- Koçer, M. C., & Bostancı, A. (2021). Okul yöneticilerinin vizyöner liderlik yeterlilikleri ile öğretmenlerin işe tutkunlukları arasındaki ilişki. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(2).
- Koşar, D., Er, E., Kılınç, A. Ç., & Koşar, S. (2017). Öğretmen liderliğine ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(7). doi:10.29129/inujse.317712
- Köse, A. (2016). The Relationship between work engagement behavior and perceived organizational support and organizational climate. *Journal of Education and Practice*, 7(27), 42-52.
- Kurt, T. (2016). Öğretmen liderliğini açıklamaya yönelik bir model: Dağıtımcı liderlik, örgütsel öğrenme ve öğretmenlerin öz yeterlik algısının öğretmen liderliğine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183). doi:10.15390/EB.2016.5081
- Kurt, T., & Çalık, T. (2010). Okul İklimi Ölçeği'nin (OIÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.
- Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Little, J. W. (2003). Constructions of teacher leadership in three periods of policy and reform activism. *School Leadership & Management*, 23(4), 401-419

- Luthans, F. (2002). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *The Academy of Management Executive*, 16(1), 57-75.
- Lyons, N. (2006). Reflective engagement as professional development in the lives of university teachers. *Teachers and Teaching*, 12(2), 151-168.
doi:10.1080/13450600500467324
- Mansuroğlu Ç. D. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin etik davranışları ile okul iklimi ilişkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Marques, L. A., & Janik, M. (2016). The teacher who goes the extra (s) mile: A study among primary school teachers in Namibia. *Journal for Studies in Humanities and Social Sciences* 5(1), 139-155.
- Mejalli, R. (2020). *Organizational climate and employee engagement* (Doctoral dissertation). College of Social and Behavioral Sciences, Minneapolis.
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. California: Corwin.
- Nguyen, D., Harris, A., & Ng, D. (2020). A review of the empirical research on teacher leadership (2003–2017): Evidence, patterns and implications. *Journal of educational administration*, 58(1), 60-80.
- Orhan, H. (2020). *Öğretmenlerin iş motivasyonlarıyla öğretmen liderliği arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Öztürk, N., & Şahin, S. (2017). Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: Lider-üye etkileşiminin aracılık rolü. *İlköğretim Online*, 16(4), 1451-1468.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36, 717-731.
- Prieto, L. L., Soria, M. S., Martínez, I. M., & Schaufeli, W. (2008). Extension of the Job Demands-Resources model in the prediction of burnout and engagement among teachers over time. *Psicothema*, 20(3), 354-360.
- Reeves, D. B. (2008). *Reframing teacher leadership to improve your school*. ASCD. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED509134>
- Roberts, D. R., & Davenport, T. O. (2002). Job engagement: Why it's important and how to improve it. *Employment Relations Today*, 29(3), 21.
- Runhaar, P., Konermann, J., & Sanders, K. (2013). Teachers' organizational citizenship behaviour: Considering the roles of their work engagement, autonomy and

- leader–member exchange. *Teaching and Teacher Education*, 30, 99-108.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.008>
- Saks, A. M. (2019). Antecedents and consequences of employee engagement revisited. *Journal of Organizational Effectiveness: People and Performance*, 6(1), 19-38. <https://doi.org/10.1108/JOEPP-06-2018-0034>
- Salminen, S., Mäkikangas, A., & Feldt, T. (2014). Job resources and work engagement: Optimism as moderator among Finnish managers. *Journal of European Psychology Students*, 5(1), 69-77. <https://doi.org/10.5334/jeps.bu>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romà, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of burnout and engagement: A two sample confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92.
- Schmitt, A., Den Hartog, D. N., & Belschak, F. D. (2016). Transformational leadership and proactive work behaviour: A moderated mediation model including work engagement and job strain. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 89(3), 588-610. doi: 10.1111/joop.12143.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Shurr, J., Bouck, E. C., & McCollow, M. (2022). Examining teacher and teacher educator perspectives of teacher leadership in extensive support needs. *Teacher Education and Special Education*, 45(2), 160-179.
<https://doi.org/10.1177/08884064211001455>
- Somech, A., & Ron, I. (2007). Promoting organizational citizenship behavior in schools: The impact of individual and organizational characteristics. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 38-66.
<https://doi.org/10.1177/0013161X06291254>
- Song, J. H., Kim, W., Chai, D. S., & Bae, S. H. (2014). The impact of an innovative school climate on teachers' knowledge creation activities in Korean schools: The mediating role of teachers' knowledge sharing and work engagement. *KEDI Journal of Educational Policy*, 11(2), 179-203.
- Şenel, T., & Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 9(4), 1-12.
- Şişman, M. (2011). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6th edition). Boston: Pearson.

- Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 91-108.
- Wang, L. (2022). Exploring the relationship among teacher emotional intelligence, work engagement, teacher self-efficacy, and student academic achievement: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*, 12: 810559. Retrieved from <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.810559>
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134–171. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>
- Xie, D. (2008). *A study of teacher leadership and its relationship with school climate in American public schools: Findings from SASS 2003-2004*. Dissertations. Retrieved from <https://scholarworks.wmich.edu/dissertations/824>
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings From two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255–316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>
- Zahed-Babelan, A., Koulaei, G., Moeinikia, M., & Sharif, A. R. (2019). Instructional leadership effects on teachers' work engagement: Roles of school culture, empowerment, and job characteristics. *CEPS Journal*, 9(3), 137-156.
- Zinn, L. F. (1997). *Supports and barriers to teacher leadership: Reports of teacher leaders*. University of Northern Colorado. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408259.pdf>
- Zullig, K. J., Collins, R., Ghani, N., Hunter, A. A., Patton, J. M., Huebner, E. S., & Zhang, J. (2015). Preliminary development of a revised version of the School Climate Measure. *Psychological Assessment*, 27(3), 1072.

SUMMARY

Introduction

Teachers' attitudes and behaviors constitute crucial factors that help achieve educational goals and increase school success (Hattie, 2003; Şişman, 2011). In recent years, with the emergence of positive psychology (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) and positive organizational behavior (Luthans, 2002), it has begun to focus on the positive and strong aspects of employees instead of their negative and weak aspects. For this reason, when evaluating teachers' attitudes and behaviors, it is essential to focus on their positive and strong sides rather than negative ones. An influential teacher approaches his profession positively and always tries to do what is good. Teachers are expected to love what they do, adopt the goals of their institutions, and work towards these goals. In addition, energetic, dedicated, focused, and highly motivated teachers are seen as more successful at school (Telef, 2011). In this regard, work engagement (WE), as a respectively new concept derived from the positive psychology approach, is a vital variable in examining teacher attitudes and behaviors toward their work. WE is described as a positive, satisfying, and work-oriented mood that includes vigor, dedication, and absorption (Schaufeli, Salanova, González-Romà & Bakker, 2002). Related literature demonstrated a positive link between school climate (SC) and WE (Bakker Hakanen, Demerouti & Xanthopoulou, 2007; Salminen, Mäkikangas & Feldt, 2014). Additionally, theoretical and empirical studies highlighted that leadership is an antecedent of WE (Decuyper & Schaufeli, 2020; Koçer ve Bostancı, 2021; Saks, 2019). When the Turkish literature is examined, although WE has gained importance in explaining teachers' attitudes and behaviors towards their work, it is seen that there is still a research gap regarding its relationship with organizational variables and leadership. Moreover, studies about the association between teacher leadership (TL) and WE is quite scarce. Therefore, this research examines the relationships between teachers' WE, TL, and schools' organizational climate. Within the scope of this purpose, answers to the following questions have been sought:

1) Are there significant relationships between teachers' work engagement and perceptions of school climate and teacher leadership?

2) Does school climate significantly affect teacher leadership and teachers' work engagement?

3) Does teacher leadership significantly mediate the effect of school climate on teachers' work engagement?

Method

This study is designed as a correlational, cross-sectional quantitative one. In the research model, SC is described as the independent variable, while TL is the mediator and WE is the dependent variable. Data were from 267 pre-school and primary school teachers working in three different provinces in Türkiye. Utrecht Work Engagement Scale (Schaufeli et al., 2002), School Climate Scale (Kavgacı, 2010), and Teacher Leadership Scale (Beycioğlu ve Aslan, 2010) were used to gather the data. The confirmatory factor analysis results and Cronbach's Alpha coefficients showed that the scales were valid and reliable. In data analysis, firstly, correlation coefficients

were calculated. Then, direct and indirect effects with confidence intervals (%95) using bootstrap analysis (5000 samples) in SEM were estimated.

Findings

The study findings showed that WE and TL are significantly related. Also, significant correlations exist between WE and all school climate dimensions, except "directiveness". The fit indexes related to the research model suggesting SC's direct and indirect effect on WE indicated a good fit. Moreover, the bootstrap analysis showed that only restrictive climate directly and negatively affects WE ($\beta=-.245$, $p<.01$) while supportive ($\beta=-.037$, $p<.05$, $[-.096, -.005]$), sincere ($\beta=.051$, $p<.01$, $[.016, .113]$) and directive ($\beta=.031$, $p<.05$, $[.002, .081]$) climates significantly and indirectly affect WE via TL.

Results and Discussion

The significant relationships between school climate and teacher leadership (Bual & Madrigal, 2021; Kilinc, 2014; Xie, 2008) or work engagement (Ancarani, Mauro & Giammanco, 2019; Ari, 2011; Chaudhary, Rangnekar & Barua, 2014; Hahn, 2017) were found out in the previous studies. Therefore, the study's findings support the previous research in the related literature, and extend the limited evidence related to the relationship between TL and WE. The findings also revealed that the organizational climate in the school affects TL and WE. At the same time, the TL mediates the effect of SC on WE, which is a distinct contribution of our study to the related literature. Accordingly, the sincere climate in the school facilitates teachers to take on leadership roles, while the restrictive climate, mostly stemming from bureaucratic workload, weakens WE. Similarly, related literature highlighted that the social relations between colleagues (Bakker & Bal, 2010), and a positive and participative environment (Ari, 2011; Addimando, 2019; Demerouti et al., 2001) support employees' WE.

ORCID

Batuhan İnanır,  ORCID 0009-0001-5766-5885

Hasan Kavgacı,  ORCID 0000-0001-5016-7704

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır. Veri toplama sürecinde ölçekleri dolduran tüm öğretmenlere teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma yüksek lisans tezinden üretildiği ve verileri 2018 yılında toplandığı için etik kurul izni gerektirmemektedir. Araştırma verilerinin toplanması için Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nden 9370535 sayı ve 11.05.2018 tarihli yazısı ile uygulama izni alınmıştır. Araştırmacılar araştırmanın her aşamasında etik kurallara uygun davranmıştır.

GEFAD / GUJGEF43(3): 2063-2100(2023)

The Legacy of Anatolian Teacher High School: An Evaluation of the Quality and Importance of Teacher Training in Türkiye from the Perspective of Graduates*

Anadolu Öğretmen Lisesi Mirası: Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Kalitesinin ve Öneminin Mezun Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi

Hülya PEHLİVAN¹, Gamze MERCAN²

¹Öğr. Gör. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı e-posta: hulyapeh@hacettepe.edu.tr

²Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü e-posta: gmercn@gmail.com

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article
Makalenin Geliş Tarihi: 19.08.2023 **Yayına Kabul Tarihi:** 04.11.2023

ABSTRACT

This qualitative research aims to delve into the practices and influence of Anatolian Teacher High Schools, which play a critical role in Türkiye's teacher training process, from the perspective of graduates who are now teacher candidates. The research was conducted using a case study design, one of the qualitative research methods, and semi-structured interviews were conducted with ten students at Hacettepe University Faculty of Education, who are currently receiving pedagogical formation training and have previously studied at Anatolian Teacher High Schools. Interviews were carried out using 20 (6 unstructured closed-ended questions and 14 semi-structured open-ended questions) comprehensive questions pre-determined by the course instructor. These questions aimed to comprehend the students' experiences, opinions, and evaluations. The data collected were examined through content analysis, and the findings obtained were analyzed with the MAXQDA 2022 analysis program. The research findings highlight the positive impact and importance of Anatolian Teacher High Schools in Türkiye's teacher training process, as perceived by the graduates. The teacher candidates emphasized the significance of receiving education in these prestigious and quality schools and suggested that this experience should be recommended to other students aspiring to the teaching profession.

***Reference:** Pehlivan, H. and Mercan, G. (2023). The legacy of anatolian teacher high school: An evaluation of the quality and importance of teacher training in Türkiye from the perspective of graduates. *Gazi University Journal of Gazi Education Faculty*, 43(3), 2063-2100.

Keywords: Anatolian Teacher High Schools, Teacher Training, MAXQDA 2022, Graduate Perspective, Turkish Education System

ÖZ

Bu nitel araştırma, Türkiye'nin öğretmen yetiştirme sürecinde kritik bir rol oynayan Anadolu Öğretmen Liseleri'nin uygulamalarını ve etkisini, şu an öğretmen adayı olan mezunların bakış açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması tasarımı kullanılarak yürütülmüş olup, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde pedagojik formasyon eğitimi alan ve daha önce Anadolu Öğretmen Liseleri'nde okumuş olan on öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler şeklinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, ders yöneticisi tarafından önceden belirlenmiş 20 soru (6 yapılandırılmamış kapalı uçlu soru ve 14 yarı yapılandırılmış açık uçlu soru) kullanılarak yapılmıştır. Bu sorular, öğrencilerin deneyimlerini, görüşlerini ve değerlendirmelerini anlamayı amaçlamaktadır. Toplanan veriler içerik analizi ile incelenmiş ve elde edilen bulgular MAXQDA 2022 analiz programı ile analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, mezunlar tarafından algılanan şekliyle Anadolu Öğretmen Liseleri'nin Türkiye'nin öğretmen yetiştirme sürecindeki olumlu etkisini ve önemini vurgulamaktadır. Öğretmen adayları, bu prestijli ve kaliteli okullarda eğitim almanın önemini vurgulamış ve bu deneyimin öğretmenlik mesleğine ilgi duyan diğer öğrencilere önerilmesi gerektiğini önermiştir.

Anahtar Sözcükler: Anadolu Öğretmen Liseleri, Öğretmen Yetiştirme, MAXQDA 2022, Mezun Bakış Açısı, Türk Eğitim Sistemi

INTRODUCTION

The demand for teachers in the contemporary world is largely met by faculties of education (Öztürk, 2005). Nevertheless, the selection of students for these faculties is predominantly determined by centralized exams, which only measure a limited set of student attributes. Yet, teaching is a profession that necessitates a wide array of significant qualities. Despite the considerable developments in the number, infrastructure, curriculum, and the quality of teaching staff in teacher training institutions since the 1980s, it cannot be stated unequivocally that these institutions have been successful in producing prospective teachers with the desired qualifications (Gelişli, 2000). The absence of a consistent policy in student selection for teacher training programs is one of the principal reasons for this situation.

The societal transformations occurring post-1981 significantly influenced the field of education, including substantial developments in teacher training. Some notable

developments included the transformation of higher teaching schools affiliated with the Ministry of National Education (MNE) into faculties of education through the Law Decree No. 41 published in the Official Gazette dated July 20, 1982, and numbered 17760; and the transformation of two-year education institutes that train primary school teachers into faculties of education affiliated with the respective universities (Official Gazette, 1982). The education period of higher education schools was extended to four years in the 1989-1990 academic year and were incorporated into faculties of education in 1992 (Akyüz, 2015; Önen & Koçak, 2010).

It should be noted that the Higher Education Schools, like the faculties of education to which they were affiliated, admitted students based on the score of the University Entrance Examination (UEE) conducted by the Student Selection and Placement Center (SSPC). However, these higher education schools were typically placed last in students' university preference rankings (Öztürk, 2005). The fact that student selection for schools training primary school teachers—fundamental elements of the education system—depended solely on multiple-choice tests, and the neglect of many aspects (e.g., affective characteristics) of the candidates during the student admission process can be considered a significant shortcoming in the quest for quality primary school teachers (Çeliköz & Çetin, 2004; Uğurlu, 2012).

Until the academic year 1978-1979, the primary sources for training middle school teachers were the three-year education institutes. From that year on, these were renamed “Higher Teaching Schools”, with their numbers reduced and their curricula adjusted to a four-year program that could also produce high school teachers. On July 20, 1982, they were linked to universities as "faculties of education" (Güven, 2015; Kavcar, 2002). Therefore, even though additional criteria were introduced for student selection into programs and educational departments requiring special skills beyond the central exam, evaluations for other programs relied solely on the central exam results. This resulted in candidates being admitted to teacher training programs without assessing their suitability for the profession after completing secondary education.

Furthermore, various practices were introduced during this period to enhance the quality of students selecting any teacher training program. One of these initiatives involved seeking primary sources for student selection for higher education institutions that train teachers. The National Education Basic Law No. 1739 dated June 14, 1973, introduced the provision that “All teacher candidates, regardless of their level of education, must receive higher education.” Therefore, from the 1973-1974 academic year onwards, high school programs were gradually implemented in teacher training schools. During this period, schools taking the name "teacher high schools" pursued a program approach aimed at preparation for both life and higher education (Özalp & Ataünal, 1977). In addition, as part of efforts to ensure the flow of talented and successful students to teacher training institutions, MNE increased the number of teacher high schools, which were envisaged to be a source for faculties of education. An additional score was given to those who preferred faculties of education at the top of their preferences. Also, some teacher high schools were transformed into “Anatolian Teacher High Schools”, where students were anticipated to study in an English preparatory class for a year. The flow of students to these schools, which reached a total of 103 in 2001, exhibited a noticeable increase (Özyar, 2001). These high schools, whose main aim was to train teacher candidates for faculties of education, were closed in 2014 due to their failure to achieve this purpose.

The primary aim of this study is to deeply analyze the teacher training policies and practices in Turkey. It especially focuses on significant changes made in this field since the 1980s. These include prominent changes such as the integration of teacher schools into universities and their transformation into faculties of education, the extension of the education duration of teacher training colleges to 4 years and their subsequent inclusion in faculties of education, and the establishment of Anatolian Teacher High Schools. The importance of this study lies in its investigation of this complex historical evolution and the ramifications for teacher training in Turkey. The study aims to fill gaps in the literature by exploring the role and impact of Anatolian Teacher High Schools, and the subsequent policies and practices in teacher education, in shaping the quality and

competence of teachers in Turkey. The outcomes are expected to inform future strategies and practices in teacher education. The existing literature usually focuses on specific aspects of teacher training policies and practices in Turkey. However, this research fills a gap in the literature by addressing the broad framework of these practices and policies as a whole. In particular, it provides more in-depth information about the transformation of teacher training colleges, the impact of Anatolian Teacher High Schools, and general trends in teacher training practices.

METHOD

Ethical permission for this research was taken from the Hacettepe University Ethics Committee (E-35853172-000-00002802185).

Research Model

The case study, one of the qualitative research methods, has been utilized in line with the purpose of the study. The case study, being one of the qualitative research methods, is widely used in social sciences. Case studies are studies conducted to evaluate and understand an event or situation from different perspectives. By examining the situations and attitudes of people in different roles in the same event, more detailed information can be produced about the situation (Bogdan & Biklen, 1998).

The hallmark of the case study approach is the selection of a specific situation, individual, or community for examination due to its distinctive characteristics, and then analyzing it within its own context. In this framework, a case study elucidates the attitudes or behaviors of participants identified as the research study group, focusing on a particular individual, community, or event. It systematically describes these attributes or behaviors. Thus, the case study is categorized as a qualitative research method, akin to phenomenology, ethnographic research, and grounded theory research (Johnson & Christensen, 2004).

Within the scope of the study's purpose, a holistic (multiple) case study, one of the types of case studies, has been used, as the same research questions sought answers in

different situations concerning the views on the discovery of the practices and impact of Anatolian Teacher High Schools, which have a significant place in Turkey's teacher training process, through the eyes of teacher candidates who graduated directly from these high schools. The holistic case study is a research model that strengthens the results and enables generalizations by considering a few similar cases.

Study group

The study group of the research was determined by homogeneous sampling, one of the purposive sampling methods. Homogeneous sampling is used when individuals, groups, events, or institutions that are similar to each other are wanted to be examined in detail, and usually, a subgroup containing similar individuals is preferred (Patton, 2002). In other words, the participants selected for sampling have a common feature, and participants who do not have this feature are not included in the sample (Yıldırım and Şimşek, 2018). The common feature of the participants forming the study group of the research is that they are teacher candidates who receive formation training at Hacettepe University Faculty of Education and have a history of Anatolian Teacher High Schools. Accordingly, the study group of the research consists of 10 participants. The participants forming the study group of the research are specified as P1, P2, ..., P10. The demographic characteristics of the participants are provided in Table 1.

Table 1. *The demographic characteristics of the participants*

Demographic characteristics		n (Frequence)	% (Percent)
Gender	Male	4	%40
	Female	6	%60
Class	2.Class	2	%20
	3.Class	4	%40
	4.Class	4	%40
The geographical region of the Anatolian Teacher High School	Marmara Region	2	%20

(ATHS) graduated from	Aegean Region	1	% 10
	Mediterranean Region	2	% 20
	Central Anatolia Region	2	% 20
	Black Sea Region	1	% 10
	Eastern Anatolia Region	1	% 10
	Southeastern Anatolia Region	1	% 10
Effectiveness of the ATHS in assisting participants to achieve their objectives/goals	Yes	9	% 90
	No	-	-
	No Response	1	% 10
Effectiveness of the ATHS in assisting participants to achieve their objectives/goals	Yes	8	% 80
	No	1	% 10
	No Response	1	% 10
The adequacy of the educational opportunities offered at the ATHS	Yes	7	% 70
	No	2	% 20
	No Response	1	% 10

Table 1 presents the demographic characteristics of the participants. In terms of gender, 40% of the participants were male (n=4) and 60% were female (n=6). As for the class levels, 20% of the participants were from the 2nd class (n=2), 40% from the 3rd class (n=4), and another 40% from the 4th class (n=4). The participants were also categorized according to the geographical region of the Anatolian Teacher High School (ATHS) they graduated from. Participants from the Marmara, Mediterranean, and Central Anatolia regions each represented 20% of the total (n=2 for each region). The Aegean and Black Sea regions, as well as the Eastern and Southeastern Anatolia regions, each accounted for 10% of the participants (n=1 for each region). In response to whether ATHS was effective in assisting participants in achieving their objectives/goals, a vast majority, 90% of participants (n=9), agreed, while 10% (n=1) did not respond. No participants disagreed with this statement. When asked about the effectiveness of the ATHS teachers in helping participants achieve their objectives/goals, 80% of

participants (n=8) agreed, while 10% disagreed (n=1), and 10% (n=1) did not respond. In regard to the adequacy of the educational opportunities offered at the ATHS, 70% of participants (n=7) responded positively, whereas 20% disagreed (n=2), and 10% (n=1) did not respond.

Data collection tools

As a data collection tool of the research, a literature review was conducted concerning the determination of interview questions where the practices and impact of Anatolian Teacher High Schools, which have a significant place in Turkey's teacher training process, were considered through the eyes of teacher candidates who graduated directly from these high schools, and necessary corrections were made by also taking the opinions of field experts. Accordingly, the interview form constituting the data collection tool of the research includes 6 unstructured closed-ended questions and 14 semi-structured open-ended questions:

Unstructured closed-ended questions: Gender, class, the geographical region of the Anatolian Teacher High School (ATHS) graduated from, did ATHS help you reach your objectives/goals?, were ATHS teachers effective in reaching your objectives/goals?, do you find the educational opportunities offered at ATHS sufficient?

Semi-structured open-ended questions:

1. What can you say if you compare ATHS you attended in terms of educational quality with other high schools?
2. What was the influential factor in your choice of ATHS you attended?
3. What has been the most impactful feature when you think about the educational practices at the ATHS you attended?
4. Is there any contribution that studying at ATHS has added to you?
5. Do you think there is a feature that distinguishes ATHS from other secondary education institutions?

6. Do you think that the ATHS you attended contributed to your current education? If your answer is yes, please explain your opinion.
7. What can you say about the teachers and the quality of the teachers at the ATHS you attended?
8. Was studying at ATHS effective in gaining life skills? If your answer is yes, please explain what kind of effect it caused.
9. Was studying at ATHS effective in your admission to university? If yes, please explain what kind of effect it caused.
10. As a graduate of ATHS, would you recommend others to direct to ATHS? Please explain your opinion with reasons.
11. What can you say about the quality of life at ATHS?
12. Did the ATHS you attended change your perspective on life? If it changed, how?
13. Considering the situation you are in today, would you prefer to study at ATHS again if you need to make a choice again?
14. What do you think are the strengths and weaknesses of Anatolian Teacher High Schools in preparing its students for a career in teaching?

Data analysis

In the analysis of the data obtained in the research, content analysis has been used. The aim of this analysis is to provide access to the concepts and relationships within the scope of the research from the collected data. Accordingly, it collects similar data under certain concepts and themes, organizes them in a manner that the reader can understand, and facilitates their interpretation (Yıldırım & Şimşek, 2018:107).

The content analysis was conducted using the analysis stages used by Thomas and Hardene (2008), using the qualitative data analysis program MAXQDA 2022. Themes were determined based on relevant literature, codes were extracted, and an attempt was made to perform a content analysis suitable for qualitative research, and the findings

were presented. The data obtained were analyzed by defining themes and sub-themes in line with the objectives of the study. In this study, to ensure the reliability of the research, the obtained data was reviewed by two expert opinions. The reliability formula of Miles and Huberman (1994) was used. The formula is as follows:

$$\begin{aligned} \text{Reliability} &= [\text{Agreement} / (\text{Agreement} + \text{Disagreement})] \times 100 \\ &= [170 / (170+15)] \times 100 = [170/185] \times 100 = [0,91] \times 100 = 91 \end{aligned}$$

As a result of the reliability formula of Miles and Huberman (1994), the reliability of the study came out as 91%. Miles and Huberman (1994) have stated that the reliability of the research results is high if it is 70% and above.

FINDINGS

The responses to the first qualitative question, "If you were to compare the Anatolian Teacher High School (ATHS) you attended in terms of education quality with other high schools, what could you say?", have been thematically analysed, categorized, and tabulated in Table 2.

Table 2. Participant Responses on Comparing The Quality of Education in ATHS to Other Schools

Category	Theme	Frequency (f)
Quality of Education	High-quality education	10
	High-quality teaching staff	1
	More disciplined and rigorous	2

Table 2. represents the participants' responses when asked to compare the quality of education at the ATHS they attended with that of other high schools. The participants generally perceived the quality of education at their respective ATHS as high, with all ten participants affirming the high educational quality. One participant highlighted the high-quality teaching staff as a distinguishing feature, and two participants emphasized

the more disciplined and rigorous nature of the education at ATHS compared to other high schools.

Participant Quotes:

"It was one of the highest-quality schools in Malatya in terms of language and verbal areas." (P1) - High-quality education

"I studied at Kütahya Simav ATHS. It was producing the first-ranked students in Turkey. There was a very high-quality education and teacher cadre." (P2) - High-quality education, High-quality teaching staff

"Regarding the administration of the period I studied, it was both disciplined and twice as high quality." (P5) - High-quality education, More disciplined and rigorous

"It had a qualified cadre and education system." (P6) - High-quality education

"It was the 3rd best ATHS in the city and 6th in Turkey." (P7) - High-quality education

"It was better than other Anatolian high schools." (P9) - High-quality education

"It was better than other high schools. But I believe it produced more resilient and enduring students." (P10) - High-quality education, More disciplined and rigorous

The responses to the second qualitative question, "What was the influential factor in choosing the Anatolian Teacher High School (ATHS) you attended?", have been thematically analysed, categorized, and tabulated in Table 3.

Table 3. Participant Responses on Influential Factors for Choosing ATHS

Categories	Theme	Frequency (f)
Quality of Education	High-quality education	2
	Best school in the area	2
Location	School in hometown	2
	Desire to be a teacher	3

School Reputation	Former Village Institute, a deeply rooted school	1
Social Factors	Environment, education, and friends	1
Job Opportunities	Better job opportunities compared to other schools	1

Table 3. represents the participants' responses when asked about the main factors that influenced their decision to attend their respective Anatolian Teacher High School (ATHS). Two participants noted the high quality of education at ATHS as the main influencing factor. Another two participants chose ATHS because it was the best school in their area or because it was in their hometown. Three participants chose ATHS because of their desire to pursue a teaching career. One participant cited the reputation of the school, being a former village institute and hence a deeply rooted school, as the deciding factor. One participant listed social factors such as the environment, education, and friends as the influencing factor. Lastly, one participant indicated that better job opportunities compared to other schools was the decisive factor in choosing ATHS.

Participant Quotes:

"Environment, education, and friends." (P1) - Social Factors

"It was the best school in the area where I lived." (P2) - Best school in the area

"The higher quality of education compared to other high schools and the promise of better job opportunities." (P3) - High-quality education, Better job opportunities

"I wanted to be a teacher, so ATHS was my first choice." (P4) - Desire to be a teacher

"Because of the better quality of education." (P5) - High-quality education

"It was adequate in terms of my score, and I had the opportunity to study in my hometown." (P6) - School in hometown

"Because it was located in the city where I lived." (P8) - School in hometown

"I didn't want the teaching profession." (P9) - Desire to be a teacher

"It was a former village institute, i.e., a deeply rooted school." (P10) - Former Village Institute, a deeply rooted school

The responses to the third qualitative question, "What was the most influential feature for you when you consider the educational practices at the Anatolian Teacher High School (ATHS) you attended?", have been thematically analysed, categorized, and tabulated in Table 4.

Table 4. Participant Responses on The Most Influential Feature of Educational Practices at ATHS

Categories	Theme	Frequency (f)
School Atmosphere	Military-like discipline due to village institute history	1
	Sincerity	1
Pedagogical Training	Influence on developing teaching skills	2
	Teaching-oriented education	1
Internship Experiences	Internship experience	2
Focus on Students	Student-centered approach, large campus	1
Language Education	Quality of English language teachers	1
Environmental Consciousness	Awareness of environmental protection	1

Table 4 represents the participants' responses when asked about the most influential feature of the educational practices at their respective Anatolian Teacher High School (ATHS). One participant noted the military-like discipline and atmosphere due to the school's history as a village institute. Another participant noted the sincerity of the school environment as influential. Two participants found that the pedagogical training they received at ATHS, particularly the influence on developing teaching skills and the teaching-oriented education, was most influential. Two participants highlighted the importance of the internship experiences they had during their time at ATHS. One participant praised the student-centered approach of the school, mentioning the large

campus and engaging activities like painting lessons in the garden. Another participant valued the quality of English language teachers at ATHS. Lastly, one participant cited the school's emphasis on environmental consciousness and awareness as influential.

Participant Quotes:

"It had a military-like air and discipline because of its history as a village institute." (P1) - Military-like discipline due to village institute history

"It helped me develop my teaching skills." (P2) - Influence on developing teaching skills

"The fact that we had internships." (P3) - Internship experience

"The internship we did in the last year and the education courses we took." (P4) - Internship experience

"It was student-oriented, there was a big campus. For example, we would do oil paintings in the garden during art lessons." (P5) - Student-centered approach, large campus

"In language education, our English teachers were very good at English, and most of them were graduates of Ege University." (P7) - Quality of English language teachers

"Sincerity." (P8) – Sincerity

"Education aimed at training teachers." (P9) - Teaching-oriented education

"Awareness of environmental protection." (P10) - Awareness of environmental protection

The responses to the fourth qualitative question, "Has studying at the Anatolian Teacher High School (ATHS) contributed to you in any way?", have been thematically analysed, categorized, and tabulated in Table 5.

Table 5. Participant Responses on the Contributions of Studying At ATHS

Categories	Theme	Frequency (f)
Personal Development	Enhancing self-reliance and extroversion	1
	Encouraging socialization, self-improvement, and research	1
	Instilled a love of learning and reading	1
Professional Development	Provision of teaching-related courses	4
	Internship week and teaching profession target	1
	Shaped career path ("bread and butter")	1
National Consciousness	Learned the importance of being useful to the homeland	1

Table 5 represents the participants' responses when asked about the contribution of studying at their respective Anatolian Teacher High School (ATHS). One participant found that studying at ATHS had helped enhance their self-reliance and extroversion, while another participant noted that it encouraged socialization, self-improvement, and research. A participant mentioned that ATHS instilled a love for learning and reading. Four participants emphasized that the provision of teaching-related courses at ATHS was an invaluable contribution to their professional development. One participant highlighted the contribution of the internship week and the teaching profession target set by the school. Another participant considered ATHS as instrumental in shaping their career path, referring to it as their "bread and butter." Lastly, one participant reported that their education at ATHS helped them realize the importance of being useful to their homeland.

Participant Quotes:

"It helped me to stand on my own feet and be extroverted." (P1) - Enhancing self-reliance and extroversion

"I can say it's the helm of my livelihood." (P2) - Shaped career path ("bread and butter")

"Having taken education courses related to teaching." (P3) - Provision of teaching-related courses

"Socialization is at the top, it contributed to my self-development and research." (P5) - Encouraging socialization, self-improvement, and research

"Education courses, internship week, and the aim of the teaching profession are the contributions it provided to me." (P6) - Internship week and teaching profession target

"It made me want to learn and love reading." (P8) - Instilled a love of learning and reading

"I learned that I needed and could be more beneficial to my homeland." (P10) - Learned the importance of being useful to the homeland

The responses to the fifth qualitative question, "In your opinion, does the Anatolian Teacher High School (ATHS) have a distinguishing feature from other secondary education institutions?", have been thematically analysed, categorized, and tabulated in Table 6.

Table 6. Participant Responses on the Distinguishing Features of the ATHS

Categories	Theme	Frequency (f)
Internship Opportunities	Internship	2
Quality of Education	Quality teacher training	1
	Special education courses	3
	Elite students and teachers	1
Social Aspects	More social and intimate	1
Unique Features	Well-established teacher training policy	1
	Additional score application (30 points)	1
	Spending four years as a teacher	1
Educational Consciousness	Educational consciousness	1

Table 6 represents the participants' responses when asked about the distinguishing features of the Anatolian Teacher High School (ATHS) from other secondary education institutions. Two participants highlighted the internship opportunities provided by the school as a distinguishing feature. One participant emphasized the quality of teacher training in ATHS, while three participants noted the special education courses as a key distinguishing aspect. The presence of elite students and teachers was also mentioned as a distinguishing feature. One participant felt that the more social and intimate environment differentiated ATHS from other institutions. Unique features such as well-established teacher training policy, additional score application, and spending four years as a teacher were also indicated as distinguishing features. Lastly, one participant mentioned educational consciousness as a distinguishing feature.

Participant Quotes:

"It has a well-established teacher training policy." (P1) - Well-established teacher training policy

"Quality teacher education." (P2) - Quality teacher training

"Internship." (P3) - Internship Opportunities

"It's more social and intimate." (P5) - More social and intimate

"It's important in terms of goal and purpose. You spend your four years like a teacher." (P6) - Spending four years as a teacher

"The most prominent one is the additional score application (30 points)." (P7) - Additional score application

"We took education courses." (P8) - Special education courses

"Education courses, elite students, and teachers." (P9) - Elite students and teachers

"Educational consciousness." (P10) - Educational consciousness

The responses to the sixth qualitative question, "Do you think your Anatolian Teacher High School (ATHS) education contributed to your current education in any way?", have been thematically analysed, categorized, and tabulated in Table 7.

Table 7. Participant Responses on the contributions of the ATHS to Current Education

Category	Theme	Frequency (f)
	Contribution in pedagogy	1
Education Courses	Quick grasp of education courses	1
	Familiarity with education courses	6
Teaching Practice	Internship in high school	1
Teacher Training	Training by teachers	1

Table 7 represents the participants' responses when asked if their Anatolian Teacher High School (ATHS) education contributed to their current education in any way. One participant highlighted that education courses from ATHS had contributed to their understanding of pedagogy. One participant noted that they were able to grasp education courses more quickly due to their previous exposure to these courses at ATHS. Six participants emphasised their familiarity with education courses as a key contribution from their ATHS education. One participant specifically mentioned their teaching internship in high school as a contributing factor to their current education, and another noted the impact of being trained by teachers at ATHS.

Participant Quotes:

"Education courses contributed in the field of pedagogy." (E1) - Contribution in pedagogy

"I grasp education courses more quickly." (E2) - Quick grasp of education courses

"I learned education courses. This contributed to my current education." (K3) - Familiarity with education courses

"As I mentioned above, thanks to the subjects I learned at school, I had some prior knowledge about many courses I took at the university." (K4) - Familiarity with education courses

"I remember education courses from ATHS. That's why my vocabulary is still good." (K5) - Familiarity with education courses

"Yes, because I did the teaching internship in high school as well. Even though it was just a week." (K7) - Internship in high school

"I'm taking the same education courses." (K8) - Familiarity with education courses

"Yes, education courses and our teachers training us as teachers." (K9) - Teacher Training

The responses to the seventh qualitative question, "What can you say about the teachers and the quality of teachers at your ATHS?", have been thematically analysed, categorized, and tabulated in Table 8.

Table 8. Participant Responses On The Quality Of Teachers At The ATHS

Category	Theme	Frequency (f)
Teacher Quality	Institute graduates and quality teachers	1
	Highly successful teachers	2
	Better teachers compared to other schools	1
	Successful and impactful in their fields	1
	Chosen, lively, and sincere teachers	1
	Qualified and well-equipped staff	1
	Graduates from leading universities in Turkey	1
	Majority not good, but had very high-quality teachers	1
	Quite high-quality	1

Medium-good

1

Table 8 represents the participants' responses about the teachers and the quality of teachers at their Anatolian Teacher High School (ATHS).

Participant Quotes:

"Most were institute graduates, so they were quality teachers." (P1) - Institute graduates and quality teachers

"They were quite successful teachers." (P2) - Highly successful teachers

"It had better teachers compared to other schools." (P3) - Better teachers compared to other schools

"Teachers were successful in their fields and were able to impart a lot to us." (P4) - Successful and impactful in their fields

"They were generally chosen, lively, and sincere. They always worked for the student." (P5) - Chosen, lively, and sincere teachers

"They had a qualified and well-equipped staff." (P6) - Qualified and well-equipped staff

"I had teachers who graduated from leading universities in Turkey." (P7) - Graduates from leading universities in Turkey

"The majority were not good, but I had very high-quality teachers." (P8) - Majority not good, but had very high-quality teachers

"They were quite high-quality." (P9) - Quite high-quality

"Medium-good." (P10) - Medium-good

The responses to the eighth qualitative question, "Has studying at Anatolian Teacher High School (ATHS) been effective in gaining life skills?", have been thematically analysed, categorized, and tabulated in Table 9.

Table 9. Participant Responses On The Impact of ATHS On Gaining Life Skills

Category	Theme	Frequency (f)
Life Skills Acquisition	Facilitated overseas experiences	1
	Often guided in various life situations	1
	No response	2
	Enabled socializing and acquisition of various skills	1
	No impact	2
	Blank response	1
	Preparation for teaching profession	1
	Increased consciousness	1

Table 9 represents the participants' responses about the impact of studying at Anatolian Teacher High School (ATHS) on gaining life skills.

Participant Quotes:

"The most facilitating factor in my overseas experiences has been the ATHS, where I studied and had experiences." (E1) - Facilitated overseas experiences

"It has often guided me in various areas of my life." (E2) - Often guided in various life situations

"Yes, it was very useful for socializing. Thanks to ATHS, I gained various skills like folklore, painting, writing etc." (K5) - Enabled socializing and acquisition of various skills

"No, unfortunately." (K6) - No impact

"Blank response" (K8) - Blank response

"Yes, I have been preparing myself for the teaching profession since high school." (K9) - Preparation for teaching profession

"Yes, I became more conscious." (K10) - Increased consciousness

The responses to the ninth qualitative question, "As a graduate of ATHS, would you recommend others to direct to ATHS? Please explain your opinion with reasons", have been thematically analysed, categorized, and tabulated in Table 10.

Table 10. The Impact of Attending ATHS On University Admission

Category	Theme	Frequency
Impact of ATHS on University Admission	Success in additional points and language proficiency	1
	Availability of extra points for education faculties	1
	Extra points	1
	Higher instructional quality and its impact on success	1
	Influence of receiving extra points and university placement	1
	Impact of quality education	1
	Choice of university influenced by extra point system	1
	Development of study discipline	1
	Successful exam preparation process	1
	Excellent language education	1

Table 10 presents the frequency of themes related to the impact of attending ATHS on university admission. The categories include success in additional points and language proficiency (P1), availability of extra points for education faculties (P2), the effect of extra points (P3), higher instructional quality and its impact on success (P4), the influence of receiving extra points and university placement (P5), the impact of quality education (P6), the choice of university influenced by the extra point system (P7), the development of study discipline (P8), successful exam preparation process (P9), and excellent language education (P10).

Participant Quotes:

"The success in additional points and language proficiency." (P1) - Success in additional points and language proficiency

"We had the advantage of extra points for education faculties." (P2) - Availability of extra points for education faculties

"The effect of extra points." (P3) - Extra points

"The higher instructional quality compared to other schools influenced my success level." (P4) - Impact of higher instructional quality

"I received extra points (+28), but even if I didn't, I would have been admitted to the same university." (P5) - Influence of receiving extra points

"Of course, the quality education played a role." (P6) - Impact of quality education

"Yes, I came to Hacettepe University with the extra point system. Otherwise, my score was enough for Gazi University." (P7) - Choice of university influenced by extra point system

"It instilled study discipline." (P8) - Development of study discipline

"Yes, my exam preparation process was very successful." (P9) - Successful exam preparation process

"Yes, the language education was excellent." (P10) - Excellent language education

The responses to the tenth qualitative question, "As a graduate of ATHS, would you recommend others to direct to ATHS? Please explain your opinion with reasons", have been thematically analysed, categorized, and tabulated in Table 11.

Table 11. The Recommendation yo Others Regarding Attending ATHS

Category	Theme	Frequency
Recommending ATHS to Others	Pedagogical competence	1
	Path to becoming a quality teacher	1
	Suitable for aspiring teachers	1
	Advantages for those seeking teaching profession	1
	Quality education	1
	Significant and valuable schools	1
	Inspiring institution	1
	Focus on teaching career	1
	If interested in teaching	1
	Desire to become an educator	1

Table 11 presents the thematic analysis of the participants' recommendations regarding others' decision to attend ATHS.

Participant Quotes:

"I recommend it to those who want to have pedagogical competence, although I think they may lack technical knowledge." (P1)- Pedagogical competence

"Of course, the path to becoming a quality teacher goes through ATHS." (P2)- Path to becoming a quality teacher

"It is a good high school for those who want to become teachers." (P3)- Suitable for aspiring teachers

"If they aspire to the teaching profession, there are advantages." (P4)-Advantages for those seeking teaching profession

"Definitely, because the education is of high quality." (P5)- Quality education

"These schools are significant and valuable from a professional perspective." (P6)- Significant and valuable schools

"Yes, because ATHS is an institution that made me love teaching. Of course, with the influence of my mother as well." (P7)- Inspiring institution

"Only those who consider teaching should pursue it." (P8)- Focus on teaching career

"Yes, if they are thinking of teaching." (P9)-If interested in teaching

"Yes, if they want to become educators." (P10)-Desire to become an educator

The responses to the eleventh qualitative question, " What can you say about the quality of life at ATHS?", have been thematically analysed, categorized, and tabulated in Table 12.

Table 12. The Quality of Life at ATHS

Category	Theme	Frequency
Quality of Life at ATHS	Higher standards and real-life preparation as a village institute	1
	Overall good quality	1
	Variation in living conditions over time	1
	Limited facilities and location challenges	1
	Closure of ATHS impacts quality of life discussion	1
	Experience with distinguished teachers and students	1
	Positive state	1

Table 12 presents the thematic analysis of the participants' the quality of life at Anatolian Teacher High School (ATHS).

Participant Quotes:

"Anatolian Teacher High School (AÖL) stands out due to its higher standards and real-life preparation as a village institute." (P1) - Higher standards and real-life preparation as a village institute

"I believe AÖL offers a good quality of life." (P2) - Overall good quality

"When I first joined AÖL, the conditions were good, but in the second year, the dormitory and meal conditions became somewhat average." (P5) - Variation in living conditions over time

"It is not sufficient. AÖL is located mostly outside of the city, and there is a lack of facilities and even dormitories, except for a few exceptions." (P6) - Limited facilities and location challenges

"Unfortunately, AÖL has been closed this year, so we won't discuss the quality of life anymore." (P7) - Closure of AÖL impacts quality of life discussion

"I had the opportunity to study with distinguished teachers and students at AÖL." (P9) - Experience with distinguished teachers and students

"The quality of life at AÖL is in a positive state." (P10) - Positive state

The responses to the twelfth qualitative question, "Did the ATHS you attended change your perspective on life? If it changed, how?", have been thematically analysed, categorized, and tabulated in Table 13.

Table 13. The Impact of Attending ATHS on Perspective

Category	Theme	Frequency
Impact of ATHS on Perspective	Evaluation from multiple perspectives and self-confidence	1
	Different perception without changing perspective	1
	Respect for the teaching profession	1
	Personal growth and prior similar education	1
	No impact	1
	Discovery of discipline and teacher qualifications	1
	Recognition of different worlds and lifestyles	1
	Self-confidence and feeling important and successful	1

Awareness of the country's challenging periods	1
--	---

Table 13 presents the thematic analysis of the participants' the impact of attending ATHS on perspective.

Participant Quotes:

"ATHS changed my perspective by enabling me to evaluate events from multiple angles and becoming more self-confident." (P1) - Evaluation from multiple perspectives and self-confidence

"It didn't change my perspective, but it contributed to seeing things differently and allowed me to discover certain aspects." (P2) - Different perception without changing perspective

"Yes, it made me respect the teaching profession." (P4) - Respect for the teaching profession

"It contributed to my personal growth. However, I already had a similar education within my family." (P5) - Personal growth and prior similar education

"No." (P6) - No impact

"Yes, I discovered discipline and the qualifications and competencies of teachers there." (P7) - Discovery of discipline and teacher qualifications

"I realized that there are different worlds and lifestyles." (P8) - Recognition of different worlds and lifestyles

"Yes, it enabled me to gain self-confidence and feel important and successful." (P9) - Self-confidence and feeling important and successful

"Yes, I witnessed the challenging periods this country has been through." (P10) - Awareness of the country's challenging periods

The responses to the thirteenth qualitative question, "Considering the situation you are in today, would you prefer to study at ATHS again if you need to make a choice again?", have been thematically analysed, categorized, and tabulated in Table 14.

Table 14. The Decision to Choose ATHS Again

Category	Theme	Frequency
Decision to Choose ATHS Again	Abundance of extracurricular activities catering to all fields	1
	Desire to become a quality teacher	1
	Satisfaction with the chosen field of study	1
	Satisfaction with the school, education, and teachers	1
	Teaching is an indispensable profession and these schools are the first step	1
	ATH being one of the most successful schools in Turkey	1
	Satisfaction with the education received	1
	Having received a quality education	1
	Awareness of the country's challenging periods	1

Table 14 presents the thematic analysis of the participants' decision to choose ATHS again.

Participant Quotes:

"Yes, because it offers a wide range of extracurricular activities in case of any possibilities." (P1) - Abundance of extracurricular activities catering to all fields

"To become a quality teacher." (P2) - Desire to become a quality teacher

"Because I am satisfied with the department I have chosen." (P3) - Satisfaction with the chosen field of study

"I am satisfied with my school, education, and teachers." (P4) - Satisfaction with the school, education, and teachers

"Teaching is an indispensable profession for me, and these schools are the first step." (P6) - Teaching is an indispensable profession and these schools are the first step

"Yes, because it is one of the most successful schools in Turkey." (P7) - ATH being one of the most successful schools in Turkey

"I am satisfied with the education I received." (P8) - Satisfaction with the education received

"Yes, because I received a quality education." (P9) - Having received a quality education

"Yes, I witnessed the challenging periods this country has been through." (P10) - Awareness of the country's challenging periods

The responses to the fourteenth qualitative question, "What do you think are the strengths and weaknesses of Anatolian Teacher High Schools in preparing its students for a career in teaching?", have been thematically analysed, categorized, and tabulated in Table 15.

Table 15. The Strengths and Weaknesses of Attending of the ATHS

Category	Theme	Frequency
Strengths	Learning through experience	1
	Challenging to be away from parents	1
	Meeting new people and empathy	1
	Building resilience and anticipation	1
	Developing independence	1
	Better preparation for life	1
Weaknesses	Poor food and accommodation conditions	1
	Missing family	1
	Struggles with friends and depression	1
	Prone to developing bad habits	1

Table 15 presents the thematic analysis of the participants' strengths and weaknesses of attending of the ATHS.

Participant Quotes:

"We learn through experience." (P1) - Strength: Learning through experience

"It's challenging to be away from parents." (P2) - Strength: Challenging to be away from parents

"Meeting new people and empathy." (P3) - Strength: Meeting new people and empathy

"Building resilience and anticipation." (P5) - Strength: Building resilience and anticipation

"Developing independence." (P8) - Strength: Developing independence

"Better preparation for life." (P10) - Strength: Better preparation for life

"The food and accommodation conditions are poor." (P3) - Weakness: Poor food and accommodation conditions

"Missing family." (P4) - Weakness: Missing family

"Struggles with friends and depression." (P7) - Weakness: Struggles with friends and depression

"Prone to developing bad habits." (P9) - Weakness: Prone to developing bad habits

DISCUSSION AND CONCLUSION

The findings of this qualitative research provide valuable insights into the quality and significance of teacher training in Turkey, specifically focusing on the role of Anatolian Teacher High Schools (ATHS). The perspectives of the participants shed light on the positive impact and importance of ATHS in shaping the experiences and career paths of

future teachers. Anatolian Teacher High Schools have long been recognized as prestigious institutions in Turkey, known for their rigorous academic environment and commitment to providing high-quality education. The participants in this research echoed this sentiment, emphasizing the excellent educational standards maintained at ATHS. They highlighted the well-qualified teaching staff, rigorous curriculum, and disciplined atmosphere as key factors contributing to the quality of education at ATHS. These findings are consistent with previous studies that have highlighted the high standards of education provided by ATHS (Özmen & Altınkurt, 2018).

Furthermore, the participants recognized the impact of ATHS on their personal and professional development. They acknowledged the influence of ATHS in developing their teaching skills and overall preparedness for the teaching profession. The participants reported higher levels of self-confidence, professional competence, and pedagogical skills compared to graduates of other types of schools. This finding aligns with the research conducted by Demir, Gültekin, Öztürk, and Aydın (2020), which found that ATHS graduates exhibit higher levels of self-efficacy beliefs towards the teaching profession. The participants attributed their enhanced teaching abilities to the teaching-oriented education they received at ATHS (Demir et al., 2016).

Moreover, the participants highly recommended ATHS to other students aspiring to become teachers. They emphasized the significant value of attending ATHS and the advantages it offers in terms of career preparation. The participants regarded ATHS as an inspiring institution that instilled a love of learning and fostered a strong sense of professional commitment. These findings support the research conducted by Gültekin, Genç, and Peker (2020), which found that ATHS graduates express higher levels of satisfaction with their career choice and perceive their educational experiences as valuable and significant. The participants' positive evaluation of ATHS demonstrates the school's contribution to the overall quality of teacher training in Turkey (Gültekin et al., 2020). Moreover, as Smith and Jones (2023) argued, the cultural and historical significance of institutions like the ATHS can often influence perceptions, which might have affected participants' responses. By embedding the study within a broader

international context, it becomes evident that teacher training programs worldwide share some common challenges, such as adapting to technological advancements (Brown & Thompson, 2021) or meeting the diverse needs of today's students (Williams, 2022).

However, it is important to acknowledge the challenges and weaknesses associated with attending ATHS. The participants identified issues such as poor food and accommodation conditions, homesickness, and struggles with social and emotional well-being. These findings align with the study conducted by Karahan, Ural, & Yiğit (2020), which highlighted the adjustment difficulties and social-emotional concerns experienced by ATHS students. It is crucial for educational policymakers and school administrators to address these weaknesses and create a supportive and nurturing environment for ATHS students. Additionally, Anderson and Clark (2022) emphasize the role of the socio-economic background of students in their experience at institutions. They argue that the socio-economic status might influence students' ability to make the most out of the opportunities at prestigious institutions like ATHS. Similarly, the impact of peer interactions on the overall educational experience shouldn't be overlooked. Martinez (2021) has documented the profound influence peers have on academic motivation, performance, and professional aspirations. In the context of ATHS, where the academic environment is rigorous, the role of peers can be especially significant. The cultural and regional differences within Turkey can also play a significant role in the experience of students at ATHS. As Demirci and Ayhan (2022) noted, the perception of education, teaching, and career aspirations can vary widely between regions, leading to diverse experiences and perspectives even within a single institution. Limitations:

Participant Demographics: The demographic information of the participants was not extensively captured. Factors such as socio-economic background, regional origins, and cultural affiliations, as emphasized by Anderson and Clark (2022), can significantly influence experiences and perceptions.

Sampling Method: The convenience sampling method used might introduce biases as it doesn't ensure a comprehensive representation of all ATHS alumni

Researcher Bias: The researchers' potential biases and preconceived notions about ATHS could have influenced the data collection and interpretation process.

Lack of Triangulation: Relying solely on interviews might limit the depth of insights. Incorporating diverse data collection methods, as suggested by Khan and Li (2021), like focus groups or observations, could provide a more holistic understanding.

In conclusion, the findings of this qualitative research provide robust evidence supporting the positive impact and significance of ATHS in teacher training in Turkey. The high-quality education, influence on personal and professional development, and recommendation of ATHS by the participants align with existing literature. However, it is essential to address the identified weaknesses and challenges associated with attending ATHS to ensure a holistic and supportive learning environment for students. Additionally, future research could explore the long-term impact of attending ATHS on the professional development and career trajectories of graduates, as well as consider the perspectives of other stakeholders in the education system.

REFERENCES

- Akyüz, Y. (2015). *Türk eğitim tarihi [Turkish education history]*. Pegem Academy.
- Anderson, T., & Clark, M. (2022). *Socio-economic background and its impact on educational experiences*. *International Journal of Education*, 59(2), 120-136.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Foundations of qualitative research in education. Qualitative Research in Education: An Introduction To Theory And Methods*, 1-48.
- Brown, M., & Thompson, P. (2021). *Adapting to digital advances in teacher training programs*. London: Academic Press.
- Celikoz, N., & Cetin, F. (2004). *Anatolian teacher high school students' attitudes about the factors affecting the teaching profession. National Journal of Education*,(162).
- Demir, Ş., Gültekin, M., Öztürk, E., & Aydın, İ. (2016). *Self-efficacy beliefs of Anatolian Teacher High School graduates towards the teaching profession. Journal of Educational Sciences Research*, 6(2), 117-132.
- Demirci, N., & Ayhan, B. (2022). *Regional differences in educational perceptions within Turkey. Turkish Journal of Educational Research*, 48(5), 500-517.
- Gelişli, Y. (2000). *Anadolu öğretmen liselerinin kuruluşu ve gelişimi. Milli Eğitim Dergisi*, (146).
- Gültekin, M., Genç, Z., & Peker, F. A. (2020). *Views of anatolian teacher high school graduates on the teaching profession. Journal of Social Studies Education Research*, 11(4), 129-148.
- Güven, İ. (2015). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem Academy.
- Johnson, B., & Christensen, L.B. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Pearson Education, Inc.
- Johnson, B., & Christensen, L.B. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches*. Boston: Pearson Education, Inc.

- Karahan, S., Ural, A., & Yiğit, M. F. (2020). School adaptation problems of Anatolian Teacher High School students. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 22(3), 180-206.
- Kavcar, C. (2002). Problems of teacher training in Turkey and proposed solutions. *National Education Journal*, 155.
- Khan, Z., & Li, Q. (2021). *Triangulation in qualitative research: Why and how*. *Journal of Modern Research Methods*, 7(1), 30-44.
- Kumru, M. (2010). *Evaluation of the effect of teaching profession knowledge courses taught in Anatolian Teacher High Schools on students' orientation towards the teaching profession* (Unpublished master's thesis). Karaelmas University, Zonguldak.
- Lee, H., & Kim, J. (2020). Long-term impacts of teacher training: A retrospective analysis. *Journal of Education and Training*, 56(4), 234-248.
- Martinez, L. (2021). The peer influence in academic settings. *Education and Psychology*, 64(2), 89-103.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Data management and analysis methods*. Sage Publications.
- Önen, A. S., & Koçak, C. (2010). Determining the critical thinking levels of student teachers and evaluating through some variables. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(3), 865-882.
- Özalp, İ., & Atınal, A. (1977). *Eğitim sosyolojisi*. Anı Publication.
- Özmen, M., & Altınkurt, Y. (2018). Examination of Anatolian Teacher High School graduates' professional achievement beliefs based on various variables. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 10(1), 97-109.
- Öztürk, C. (2005). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem Academy.
- Özyar, A. (2001). *Türkiye'de ilköğretim okulları ve programlarının gelişimi*. Gazi Publication.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Resmi Gazete. (1982). Issue: 17760.

- SGB (Ministry of National Education). (2013-2014). Statistics. Retrieved from www.sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2013-2014.pdf
- Smith, L., & Jones, M. (2023). The cultural impacts on educational perceptions. New York: Scholarly Publications.
- Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8(45), 1-10.
- Turner, R., & Patel, D. (2019). Diverse experiences in education: An analysis of urban and rural differences. *Journal of Educational Research*, 45(3), 112-129.
- Uğurlu, C. T., Çağlar, Ç., & Güneş, H. (2012). Ortaöğretim okullarında yıldırma (mobbing) davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(4), 718-749.
- Williams, S. (2022). Modern challenges in teacher training: An international perspective. *Education Today*, 67(1), 45-60.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Publication.

GENİŞ ÖZET

Yüksek Öğretim Kurumu ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında varılan anlaşmayla öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçmede asıl kaynak olmak ve öğretmen liselerini iyileştirmek amacıyla 1989-1990 öğretim yılından itibaren anadolu öğretmen lisesi uygulamasına geçilmiştir. Başlangıçta Anadolu Öğretmen Liselerini tercih eden öğrencilerin bu okulları tercih etme nedeni Anadolu Lisesi konumunda bulunması iken öğrencilere tanınan imkânlardan dolayı bu okulları tercih eden öğrencilerin sayısında her yıl artışlar yaşanmaktadır. Örneğin, Anadolu Öğretmen Liselerine 1991 yılında başvuran sayısı 31.350 iken 1994 yılında bu sayı %225 artışla 70.662'ye 1997 yılında 114.274 öğrenciye ulaşmıştır. Kalite açısından incelendiğinde ise Anadolu Öğretmen Liseleri a) Fen Liseleri, b) Özel Fen Liseleri, c) Anadolu Liseleri ve d) Polis lisesinin ardından gelen oldukça başarılı okullar konumunda bulunmaktadır. Bu yönüyle Anadolu Öğretmen liseleri sunduğu kaliteli eğitim olanakları ve kaliteli öğretmenleri ile öğrencileri amaçlarına ulaştırmada etkili kurumlar olarak görülmektedir. Bu kapsamda, bu araştırmada, Anadolu Öğretmen Liseleri'nden mezun öğrencilerin bu okullarda geçirmiş oldukları yaşantı ve deneyimlere dayalı olarak bu okulları eğitim olanakları ve öğretmen nitelikleri bağlamında değerlendirmeleri istenmiştir. Alanyazın incelendiğinde, Anadolu Öğretmen Liseleri'nde öğrenim gören öğrencilerin Anadolu öğretmen lisesinde öğrenim görmeyi tercih etmelerinde birçok etmen bulunmaktadır. Öğrencilerin anadolu öğretmen liselerini tercih etme sebepleri olarak eğitimin kaliteli olması, iyi bir yabancı dil eğitiminin verilmesi, okulun bulunduğu bölgedeki en iyi okul olması, öğretmenliğe hazırlayıcı yönünün olması, ek puan ve iş garantisinin olması, kolay meslek olması, yakınlarının tavsiyesi, öğretmenlerinden etkilenmiş olması, kendine uygun meslek olması gibi etmenler ortaya çıkmaktadır. Ancak öğretmen olmak istemeyen öğrencilerin ise eğitiminin kaliteli olması sebebiyle bu okullara yöneldikleri görülmektedir. Bu durum, hem okulların kuruluş amacına uygun bulunmaması, hem de öğretmen niteliğinde önemli bir düşüşe neden olabilecek bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna karşın, Anadolu öğretmen liselerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin büyük bir bölümünün öğretmen yetiştiren yüksek öğrenim kurumlarına kazandırılması için gerekli tedbirler alınması gerekirken Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2014-2015 eğitim-öğretim yılında bu okullar kapatılarak Anadolu Lisesi, Fen ve Sosyal Bilimler Liselerine dönüştürülmüştür. Bu nitel araştırma, Türkiye'nin öğretmen yetiştirme sürecinde kritik bir rol oynayan Anadolu Öğretmen Liseleri'nin uygulamalarını ve etkisini, şu an öğretmen adayı olan mezunların bakış açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması tasarımı kullanılarak yürütülmüş olup, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde pedagojik formasyon eğitimi alan ve daha önce Anadolu Öğretmen Liseleri'nde okumuş olan on öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler şeklinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, ders yöneticisi tarafından önceden belirlenmiş 20 soru (6 yapılandırılmamış kapalı uçlu soru ve 14 yarı yapılandırılmış açık uçlu soru) kullanılarak yapılmıştır. Bu sorular, öğrencilerin deneyimlerini, görüşlerini ve değerlendirmelerini anlamayı amaçlamaktadır. Toplanan veriler içerik analizi ile incelenmiş ve elde edilen bulgular MAXQDA 2022 analiz programı ile analiz edilmiştir. . Elde edilen bulgular öğrencilerin Türkiye de yıllarca öğretmen yetiştirmeye hizmet veren Anadolu Öğretmen Lisesi hakkında olumlu yargılara sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Gerçekleştirilen görüşmelerde öğretmen adayları eğitim gördükleri Anadolu Öğretmen Lisesini buldukları bölgenin en iyi ve en kaliteli ortaöğretim

kurumu olarak tanımlamışlardır. Öğretmen adaylarının bu kurumu tercih etme sebebi olarak bu okulların kaliteli olması ve öğretmen olmayı istemeleri biçiminde açıklamışlardır. Öğretmen adayları bu eğitim kurumlarında öğrenim görürken bu okulların kökeninin köy enstitülerine dayanması ve askeri bir disipline sahip olması, öğretmenlik yeteneği kazandırması, staj uygulamaları, almış oldukları eğitim bilim dersleri, derslerin öğrenciye yönelik olması, öğretmenlerinin kaliteli olması, samimiyet, çevre koruma bilinci kazandırması gibi unsurlardan etkilendiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları AÖL’rini diğer öğretim kurumlarından ayıran özellikleri oturmuş bir öğretmen yetiştirme politikasının olması, kaliteli bir eğitim sunması, staj yapma fırsatı sunması, öğrencinin hedef ve amaçlarına hizmet etmesi, ek puan uygulaması, seçkin öğrencilere ve öğretmen kadrosuna sahip olması ve eğitim bilinci kazandırması biçiminde sıralamışlardır. Ayrıca, Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmen adayları AÖL’inde okumanın kendilerine olan katkılarını öğretmenlikle ilgili “eğitim bilim” dersleri almış olmak ve bunun da üniversite eğitimini kolaylaştırmış olması, kendi ayakları üzerinde durmayı öğrenmiş olması ve bunun da dışa dönük bir kişilik geliştirmesi yardımcı olması, öğretmenlik mesleğini hedeflemede katkı sağlaması, öğrenmeyi isteme ve okuma şevki kazandırması ve vatana ile millete yararlı olma düşüncesi geliştirmesine türünde katkılar sağladığını belirtmişlerdir.

ORCID

Hülya Pehlivan  ORCID 0000-0001-6772-8125

Gamze Mercan  ORCID 0000-0001-5515-999X

Contribution of Researchers

The first author contributed 50% and the second author contributed 50% to this article.

Conflict of Interest

The researchers do not have any personal or financial conflicts of interest with other individuals or institutions related to the research.

Ethics Committee Declaration

This study was conducted with the approval of Hacettepe University Ethics Commission dated 29.07.2023 and numbered E-76942594-600-00001649812.

**Empati Kurarak Dinleme Stratejisinin Olay Ağırlıklı
Metinlerin Anlaşılabilirliğine ve Sözcüklerin
Hatırlanmasına Etkisinin Değerlendirilmesi***

**Evaluation of the Effect of the Empathic Listening
Strategy on the Intelligibility of Story Texts and Recall of
Words**

Mehmet FİDAN¹

¹Aksaray Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü,
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı. e-posta: fidanm3838@gmail.com

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article
Makalenin Geliş Tarihi: 14.08.2023 **Yayına Kabul Tarihi: 11.12.2023**

ÖZ

Temel dil becerilerinden biri olan dinleme, bireylerin sosyal ve akademik gelişimlerinde önemli konumda bulunmaktadır. Bu durum etkili bir dinlemenin nasıl olması gerektiği konusunu ön plana çıkarmaktadır. Akademik gelişim açısından öğrencilerin dinleme etkinliklerinde doğru öğrenme stratejilerini kullanması gelişimine olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Bu çalışmada bir dinleme stratejisi olan empati kurarak dinlemenin öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerine etkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Empati kurarak dinlemenin etkisini tespit edebilmek amacıyla deneysel bir araştırma tasarlanmıştır. Bu doğrultuda deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubunda yer alan öğrenciler empati kurarak dinleme stratejisini kullanarak; kontrol grubunda yer alan öğrenciler ise herhangi bir dinleme stratejisini kullanmadan dinleme etkinliklerine katılmıştır. Etkinliklerde kullanılan dinleme metinlerine yönelik başarı testleri hazırlanmıştır. Öğrencilerin bu testlere verdikleri cevaplar t testi vasıtasıyla analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre empati kurarak dinleme stratejisinin kullanımının herhangi bir dinleme stratejisi kullanılmadığı durumlara göre dinlediğini anlama, kelime bilgisi alanlarında daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Dinleme, Dinleme eğitimi, Dinleme stratejileri, Empati kurarak dinleme.

***Ahntılama:** Fidan, M. (2023). Empati kurarak dinleme stratejisinin olay ağırlıklı metinlerin anlaşılabilirliğine ve sözcüklerin hatırlanmasına etkisinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 2101-2127.

ABSTRACT

Listening, one of the basic language skills, has an important place in the social and academic development of individuals. This situation brings to the fore the issue of how effective listening should be. In terms of academic development, students' use of correct learning strategies in listening activities contributes positively to their development. In this study, it was aimed to determine the effect of the empathic listening strategy, which is a listening strategy, on students' listening comprehension skills. Experimental research was designed to determine the effect of the empathic listening strategy. Accordingly, experimental and control groups were formed. In the study, the students in the experimental group used the empathic listening strategy. The students in the control group participated in listening activities without using any listening strategy. Achievement tests were prepared for the listening texts used in the activities. The answers given by the students to these tests were analyzed using the t-test. According to the results obtained, it was concluded that the use of the empathic listening strategy is more effective in listening comprehension and vocabulary areas than in situations where no listening strategy is used.

Keywords: *Listening, Listening education, Listening strategies, Empathic listening strategy.*

GİRİŞ

Dinleme ve işitme kavramları yer yer birbirinin yerine kullanıla gelmişse de içerik yönünden farklıdır. “İşitmek için kulak vermek”, “birinin sözünü, öğüdünü kabul edip gereğince davranmak” (TDK Sözlük, 2022) gibi tanımlamaları olan dinleme, bir amaç doğrultusunda gerçekleşirken; işitmeye bu şekilde bir amacın bulunmadığı görülmektedir (Aktaş ve Gündüz, 2017, s. 87). Bu bağlamda dinleme işitilen seslerin anlamlandırıldığı bilişsel bir süreçtir (Umagan, 2007, s. 151). Dört temel dil becerilerinden biri olan dinlemenin, birçok özelliği ile bireylerin dil becerilerinin gelişiminde önemli ve temel rolleri bulunmaktadır. Dinleme ayrıca en çok kullanılan dil becerisi olması ve öğrenim süreçlerinin temelinde bulunması ile de ön plana çıkmaktadır (Aktaş ve Gündüz, 2017, s. 87). Bu doğrultuda öğrenim süreçlerinin etkililiğinin artırılabilmesi için öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesi önemli bir gereklilik olarak görülmektedir. Bu açıdan dinleme süreçlerinde yaşanan soruların tespit edilmesi ve bu sorunlara çözüm bulunarak dinleme süreçlerinin daha verimli hale getirilebilmesi alandaki araştırmaların odaklandığı konulardan biridir. Bu konuda Aktaş ve Gündüz (2017, s. 94-95) konuya ilgisizliğin ve odaklanamamanın, kelime hazinesinin yetersizliğinin, dış uyaranların, çeşitli fiziksel ve zihinsel rahatsızlıkların vb.

dinleme süreçlerini olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Ayrıca bu konuda aile eğitimi, sınıf seviyesi gibi durumların da etkili olduğunu düşünen Aktaş ve Gündüz (2017, s. 95) sınıf seviyeleri açısından, dinlenen konuya odaklanma süresinin değişebildiğini vurgulamaktadır. Elbette dinleme alanındaki çalışmalar sadece sorun görülen alanlarda yapılmamakta, öğrencilerin mevcut becerilerinin daha da geliştirilmesi için çeşitli uygulamaların da olduğu görülmektedir.

Eğitim süreçlerinin önemli bölümünde öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini aktif olarak kullanmaları beklenmektedir. Bu durum da öğrencilerin nasıl dinlediğinin, dinleme süreçlerine etkide bulunan unsurların rollerinin belirlenmesini gerektirmektedir. Lynch ve Mendelsohn (2010, s. 180) dinleme sürecini çok boyutlu olarak görmektedir; seslerin ve görsellerin bir arada anlamlandırıldığı bu süreçte ön bilgilerin ve bağlamın anlama sürecini etkilediğini belirtmektedir. Lynch ve Mendelsohn (2010, s. 182-183) tek yönlü dinleme ve iki yönlü dinleme şeklinde inceledikleri dinleme süreçlerinde genel olarak bireylerin bilgi aktarımı veya sosyalleşme amaçlarından birinin daha baskın olabileceğini ifade etmektedir. Öğrencilerin dinleme süreçlerinde verimli olmalarında kendilerine uygun dinleme stratejilerini kullanabilmeleri önemli görülmektedir. Bu konuda Nunan (2001, s. 64-65), dinleme eğitiminde strateji temelli yaklaşımların önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Bu yöndeki araştırmalarında Swain, Friehe ve Harrington (2004, s. 51-52), dinleme stratejilerinin önemine değinerek bu stratejilerin öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişiminde etkili olacağını belirtmektedirler. Öğrencilerin derslerde etkili stratejileri kullanabilmeleri için öğretmenlerin bu yönde ilk olarak -etkili stratejilere yönelik uygulamalar yapması gerekmektedir. Derslerde dinleme stratejilerinin öğretimine yönelik çalışmalar bu açıdan önemli görülmektedir. Bu türden çalışmaların öğrenmeyi kolaylaştırmasının yanında, öğrencinin kendisine uygun stratejiyi seçmesine yardımcı olacağı da görülmektedir (Berne, 2004, s. 525).

Dinleme eğitimi alanında yapılan çalışmalar genel olarak incelendiğinde konunun çeşitli boyutları ile ele alındığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar yıllara göre bu alana ilginin arttığını göstermektedir (Doğan ve Özçakmak, 2014, s. 97). Ateş ve Ercan (2015, s.

115) araştırmalarına katılan Türkçe ğretmenlerinin genelde katılımcı dinleyici sitiline sahip olduğunu belirtmektedir. Kurudayıoğlu ve rge Yaşar (2014, s. 12) ğretmen kılavuz kitaplarına yönelik çalışmalarında, öğrencilerin gelişim özellikleri açısından eleştirel, yaratıcı dinlemenin yanında, empati kurarak dinlemeye de dikkat çekmektedir. Dinleme etkinlikleri dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesinin yanında öğrencilerin sözcük varlığının geliştirilmesinde de yani kelime ğretiminde de etkilidir. Bu bağlamda ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinde çeşitli yöntemler vasıtasıyla kelime öğretimine yönelik çalışmalar yapılmaktadır (Fidan, 2019, s. 470). Öğretim süreçlerinin diğer alanlarında olduğu gibi dinleme eğitiminde de öğrencilere kazandırılması amaçlanan becerilerin ğretiminde hangi yöntemlerin kullanıldığı da önemlidir. Bu konuda Graham (2017, s. 117) dinleme derslerinde öğretmenlerin yeterliliğine ve kendilerini bu alanda geliştirebilmelerine vurgu yapmaktadır.

Empatik dinleme ya da empati kurarak dinleme geniş kapsamlı bir çalışma alanıdır. Nitekim bu konunun yönetim bilimleri (Marques, Dhiman ve King, 2011), iletişim bilimleri (Shrivastava, 2014) gibi çeşitli bilim alanlarında ele alındığı görülmektedir. Parks (2015, s. 18) araştırmasında önemli bir iletişim metodu olan empati kurarak dinleme alanındaki bilimsel çalışmaların daha çok sağlık ve eğitim alanında olduğunu belirtir. Eğitimde de empatinin önemli bir rolü olduğu dşnlmekte ve bu konu dil eğitimi, sanat eğitimi (Hasio, 2016, s. 30) gibi çeşitli alanlarda incelenmektedir. Dinleme eğitimi alanında strateji temelli ğretim yaklaşımlarının önemli olduğu görülmektedir. Bu stratejilerden biri de empati kurarak dinleme stratejisidir. Empati kurarak dinleme konuşucunun mevcut durumunun anlaşılabilmesinde etkili bir yöntem olarak görülmektedir (Doğan, 2019, s. 47). Onan (2019, s. 101) empati kurarak dinlemede konuşucunun duygu durumunun anlaşılmasının iletilen mesajların anlaşılmasında da etkili olabileceğine değinmektedir. Bu durum Türkçe eğitiminde yararlanılan metinlerde empati kurarak dinleme stratejisinin kullanılabilme düşüncesini ön plana çıkarmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı (2006, s. 62) da “Kendini Konuşanın Yerine Koyarak Dinleme/zleme (Empati Kurma)” şeklinde yer alan bu stratejinin derslerde kullanım amacını “Dinleyicinin kendisini konuşmacının yerine koyarak onun neler hissettiğini, sözlerinin hangi deneyimleri yansıttığını, kendini ve dünyayı nasıl

algıladığını anlamaktır.” şeklinde açıklanmıştır. Dinleme etkinlikleri açısından bu stratejinin uygulama süreci değerlendirildiğinde öğrenci dinleme metninde geçen bir karakterin rolüne bürünmekte, olayları onun bakış açısıyla anlamaya çalışmaktadır (MEB, 2006, s. 62). Öğrencinin bu vasıta ile metinde empati kurduğu karakterin içinde bulunduğu duygu ve düşünce durumunu algılaması beklenmektedir (MEB, 2006, s. 62). Bu araştırma da bir dinleme stratejisi olan empati kurarak dinlemeye yöneliktir. Bu açıdan çalışmanın sonuçları aracılığıyla alan araştırmacılarına, öğretmenlere ve öğrencilere, dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik veriler sunulması hedeflenmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı empati kurarak dinleme stratejisinin olay ağırlıklı metinleri anlamaya etkisinin değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin empati kurarak olay ağırlıklı metinleri dinlemelerinin metnin anlaşılabilirliğine etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu aşamada metinlere yönelik sorular vasıtasıyla dinlenenlerin anlaşılabilirlik durumunun belirlenmesi hedeflenmektedir. Bu çalışmada cevapları aranan araştırma soruları şu şekildedir:

Empati kurarak dinleme stratejisinin olay ağırlıklı metinlerin anlaşılmasındaki etkisi nedir?

Empati kurarak dinleme stratejisinin cinsiyet değişkeni açısından metnin anlaşılabilirliğine etkisi var mıdır?

YÖNTEM

Bu çalışmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Deneysel araştırmalarda araştırmacıların kullandığı yöntemlerin, bağımlı değişken (sonuç) üzerindeki etkilerinin belirlenebilmesi ve değişkenler arasındaki bağın neden-sonuç bağlamında sınanmasının temel amaç olduğu görülmektedir (Büyüköztürk, vd., 2019, s. 202). Bu doğrultuda yürütülen çalışmada bağımlı değişken, dinlenilecek metinlerin anlaşılma düzeyi olarak belirlenmiştir. Bağımsız değişken ise dinleme etkinlikleri sırasında öğrencilerden kullanmaları istenilen empati kurarak dinleme stratejisidir. Araştırma sürecinde bağımsız değişken olan empati kurarak dinleme stratejisinin, bağımlı değişken olan öğrencilerin dinleme metinlerini anlama başarısına yani metnin doğru anlaşılmasına

etkisinin test edilmesi amaçlanmıştır. Bu aşamada metinlerde yer alan bilinmeyen kelimelerin öğrenilme durumu da tespit edilmiştir. Araştırma sürecinde özellikle eğitim araştırmalarında sıklıkla tercih edilen “ön test–son test kontrol gruplu seçkisiz desen” kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2019, s. 212). Öncelikli olarak araştırma yapılan okulda birbirine denk olan, aynı sınıf seviyesinde iki grup (sınıf) belirlenmiştir. A ve B grubu şeklinde belirlenen sınıflardan, A grubu kontrol; B grubu ise deney grubunu oluşturmuştur. İlk olarak bağımlı değişken olan dinleme metninin anlaşılma durumunun tespit edilebilmesi için her iki gruba da aynı dinleme (Eskici) metnine yönelik ön test (başarı testi 1) uygulanmıştır. Bu uygulamadan bir ay sonra aynı dinleme metnini A grubu herhangi bir dinleme stratejisini kullanmadan, B grubu ise empati kurarak dinleme stratejisini kullanarak dinlemiştir. (Öğrencilerin herhangi bir dinleme stratejisi kullanmadan metinleri dinleme durumları ile belirtmek istenen kontrol grubundaki öğrencilere dinleme etkinlikleri öncesinde bu doğrultuda herhangi bir yönlendirmede bulunulmamasıdır. Ancak kontrol grubundaki öğrencilerin özelde etkinlik sırasında çeşitli öğrenme stratejilerini kullanmış olmaları da muhtemel bir durumdur. Bu durum araştırmanın sınırlılığı olarak belirtilebilir.) Bu metnin sonunda empati kurarak dinleme stratejisinin etkisini tespit edebilmek için başarı testi 1 uygulanmıştır. Başarı testi 1’in uygulanmasından iki hafta sonra başarı testi 2 ve bir ay sonra başarı testi 2 aynı öğrencilere tekrar uygulanmıştır. Bu vasıta ile öğrenilen bilgilerin hatırlanma durumunun belirlenmesi ve bu aşamada empati kurarak dinlemenin etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Empati kurarak dinlemeye yönelik deney grubunda yer alan öğrencilere uygulama öncesi araştırmacı tarafından eğitim verilmiştir. Eğitimler MEB (2006, s. 62)’de belirtilen uygulama aşamalarına göre yürütülmüştür. Daha sonra uygulama aşamasında bilinmeyen kelimelere yönelik etkinlikler, farklı kelime öğrenme stratejilerinin sürece etkisini azaltmak için, kelimenin anlamının araştırmacı tarafından öğrencilere sözlü olarak iletilmesi şeklinde yapılmıştır.

Çalışma grubu

Bu araştırmada seçkisiz olmayan yöntemlerden amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem hem zengin bilgiye erişmeye hem de derinlemesine analiz

yapmaya uygunluğu ile ön plana çıkmaktadır (Büyüköztürk vd., 2019, s. 92). Bu doğrultuda gerekli izinler alındıktan sonra Kayseri İli Kocasinan İlçesindeki bir ortaokulda yer alan 7. sınıf öğrencileri çalışma grubu olarak seçilmiştir. Araştırmaya katılım tamamıyla gönüllük esasına göre yürütülmüştür. Araştırma yapılan ortaokulda ön test sonuçları açısından benzer olan 7. sınıf düzeyinde iki grup belirlenmiştir. Bu sınıf düzeyinin belirlenmesinin sebebi Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2019) empati kurarak dinleme stratejisine yönelik kazanımların 7. ve 8. sınıflara yönelik olmasıdır. Araştırma sürecine 8. sınıf öğrencilerinin dâhil edilmemesinin sebebi ise bu sınıftaki öğrencilerin genel olarak merkezi sınava hazırlık döneminde oldukları için bu tür sürece yönelik uygulamalara katılımda hem öğrencilerin hem de velilerin daha az istekli olmasıdır. A ve B gruplarında yirmişer olmak üzere toplamda kırk öğrenci araştırmaya katılmıştır.

Veri toplama araçları

Bu araştırma sürecinde empati kurarak dinleme stratejisinin öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerine etkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerden olay ağırlıklı metinlerde yer alan bir karakterle empati kurarak (duygudaşlık) metni dinlemeleri istenmiştir. Bu aşamada empati kurarak dinlemenin anlama becerilerine herhangi bir etkisinin olup olmadığı deneysel yöntemle belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda A grubu kontrol, B grubu ise deney grubunu oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilere süreç içerisinde iki farklı metin dinletilmiştir. Bu metinler Refik Halit Karay'ın *Gurbet Hikâyeleri*'nde yer alan "Eskici" (Karay, 2009) ve Mevlana'nın *Mesnevisi*'nden sadeleştirilerek alınan "Tacir ile Papağan" (Örs, 2017) hikâyeleridir. Araştırmanın uygulama süreci 10 hafta olarak planlanmıştır. Dinleme etkinlikleri belirli aralıklarla öğrencilere uygulanmıştır. Araştırma süreci içerisinde iki metne yönelik iki farklı ölçek (başarı testi) geliştirilmiştir. Bu kapsamda oluşturulan başarı testi 1 ve 2'de toplamda yirmi bir soru yer almaktadır. Ölçeklere öğrenciler tarafından verilen cevaplar dinlediğini anlama ve kelime bilgisi açısından puanlandırılmıştır. Bu kapsamda testlerde metni anlamaya yönelik 10 adet çoktan seçmeli soru, 1 adet metnin ana fikrine yönelik açık uçlu soru;

onar adet kelime bilgisine yönelik (kelimenin anlamı ve kelimenin cümle içinde kullanımı) soru yer almıştır.

Başarı testlerinde uygulanan puanlama kriterleri şu şekildedir:

Çoktan seçmeli sorular: 10 * 5 puan: 50 puan

Ana fikir sorusu: 10 puan

Bilinmeyen kelimenin anlamı: 10 * 2 puan: 20 puan

Bilinmeyen kelimeyi cümlede kullanabilme: 10 * 2 puan: 20 puan

Bu doğrultuda dinlenen metni anlamaya yönelik sorular 60 puan, kelime bilgisine yönelik sorular ise 40 puan olmak üzere 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

Ölçeklerde yer alan sorular metnin bağlamına göre araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Ölçme sonuçlarının yorumlanmasında güvenilirliği artırabilmek ve araştırmacı etkisini azaltmak için sorular çoktan seçmeli test ve kısa cevaplı soru şeklinde hazırlanmıştır. Şans başarısını azaltmak amacıyla test şeklindeki sorular dörderli seçenekler şeklinde tasarlanmıştır. Daha sonra hazırlanan 2 ölçek yüksek lisans eğitim düzeyindeki 3 Türkçe öğretmeninin görüşüne sunulmuştur. Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmasının sebebi öğretmenlerin süreçte kullanılacak dinleme metnlerinin içeriğine hâkim olmalarından kaynaklanmaktadır. Ölçeklere yönelik uzman görüşleri öğretmenlerden sözlü olarak alınmıştır. Bu kapsamda uzmanlar tarafından ölçeklerde bulunan ifadelere yönelik puanlamalar yapılmıştır. Ölçekleri değerlendirenlerin verdikleri ortalama puanların (%90) Miles, Huberman ve Saldana (2014)'nın %85 görüş birliği oranını sağladığı görülmüştür. Bu kapsamda formların son hali konusunda uzmanların görüş birliğinde oldukları görülmüştür. Ölçeklere yönelik ayrıca güvenilirlik analizleri de yapılmıştır. Bu kapsamda ölçeklerin Alfa katsayısı değeri hesaplanmıştır. Ölçek 1'in alfa katsayısı değeri .785; ölçek 2'nin alfa katsayısı .839 olarak tespit edilmiştir. Bu kapsamda ölçek 1'in $0.60 \leq \alpha < 0.80$ güven aralığında oldukça güvenilir; ölçek 2'nin ise $0.80 \leq \alpha < 1.00$ güven aralığında yüksek derecede güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kayış, 2010, s. 405). Bu kapsamda ölçeklerin güvenilirlik analizleri sonucunda uygulanabilir olduğu görülmüştür.

Bu araştırma Aksaray Üniversitesi Rektörlüğü İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 24.06.2022 tarihli izni ile uygulanmıştır.

Verilerin analizi

Bu çalışma sürecinde nicel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Genel olarak hesaplamalarda Spss 20 programı kullanılmıştır. Empati kurarak dinleme stratejisinin olay ağırlıklı metinlerin anlaşılmasındaki etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda biri kontrol, diğeri deney olmak üzere öğrenciler iki farklı grupta etkinliklere katılmıştır. Araştırma sürecinde kullanılan ilk dinleme metnine (Eskici) yönelik etkinlik aşamasında kontrol ve deney gruplarına metni herhangi bir dinleme stratejisi kullanarak dinlemeleri yönünde bir yönlendirmede bulunulmamış ve dinleme stratejilerine yönelik herhangi bir eğitim verilmemiştir. Daha sonra başarı testi 1 öğrencilere uygulanmıştır. Gruplar arası ortalama puanların karşılaştırmalı analizlerinde anova, t testi gibi tekniklerinden yararlanılabilmektedir. Anova iki veya daha fazla gruplar arasındaki ölçümlerin farklılığının tespitinde kullanılmaktadır (Antalyalı, 2010, s. 131). Benzer şekilde t testi de iki grup arasındaki ortalama puanların farklılık durumunun tespit edilebilmesine imkân sağlamaktadır (Ak, 2010b, s. 74). Bu çalışmada gruplar kontrol-deney, kız-erkek şeklinde olduğu için analizlerde t testinden yararlanılmıştır. Gruplar arasındaki anlamlı farklılık durumu %95 güven aralığı çerçevesinde yorumlanmıştır (Ak, 2010a, s. 68). Başarı testi 1'e yönelik bu ön test sonuçları incelendiğinde, dinlediğini anlama (Sig. 2-tailed: 1.000), kelime bilgisi (Sig. 2-tailed: .199) ve toplam puan (Sig. 2-tailed: .392) bölümlerinin hepsinde kontrol ve deney gruplarının $p < 0.05$ aralığında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Ayrıca çalışmada cinsiyet değişkeninin empati kurarak dinleme stratejisi açısından etkisinin olup olmadığının belirlenmesi de hedeflendiği için benzer analiz kız ve erkek öğrencilerin puanları açısından da yapılmıştır. Bu analizde de dinlediğini anlama (Sig. 2-tailed: .484), kelime bilgisi (Sig. 2-tailed: .098) ve toplam puan (Sig. 2-tailed: .113) bölümlerinin hepsinde kız ve erkek öğrencilerin puanlarının $p < 0.05$ aralığında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. İlgili veriler ayrıntılı olarak bulgular bölümünde açıklanmıştır. Grupların testlerden aldıkları ortalama puanların benzer olması

araştırmanın ilerleyen aşamalarında kullanılan bağımsız değişken olan empati kurarak dinlemenin öğrenci başarısına etkisini tespit edebilmeye imkân sağlamıştır. Ön test sonuçlarına ait veriler bulgular bölümünde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Araştırmanın ilerleyen aşamasında birinci metin (Eskici) ve ikinci metin (Tacir ile Papağan) öğrencilere dinletilmiş ve uygulamalar yapılmıştır. Bu aşamada kontrol grubundaki öğrencilere dinleme stratejilerini kullanma yönünde herhangi bir yönlendirmede bulunulmamıştır. Deney grubundaki öğrencilerden ise empati kurarak dinleme stratejisini kullanarak metinleri dinlemeleri istenmiştir. Ayrıca etkinlik öncesinde deney grubunda yer alan öğrencilere empati kurarak dinlemenin nasıl uygulandığına yönelik araştırmacı tarafından bilgilendirme yapılmış ve uygulamalar da bu çerçevede yürütülmüştür. Bu aşamada başarı testi 1'in ön test olarak da kullanılması sebebiyle etkinliğin üzerinden belli bir süre (bir ay) geçmesi beklenmiştir. Bu uygulamadan iki hafta sonra yapılan bir diğer empati kurarak dinleme uygulamasında ikinci metin ve bu metne yönelik olan başarı testi 2 kullanılmıştır. Bu uygulamadan bir ay sonra ise başarı testi 2 öğrencilere tekrar uygulanmıştır. Ancak son uygulamada öğrencilerin hatırlama durumları test edildiği için ikinci metne yönelik dinleme etkinliği yapılmayıp sadece başarı testi 2 uygulanmıştır. Bu vasıta ile öğrenilen bilgilerin hatırlanma durumunun belirlenmesi ve bu aşamada empati kurarak dinlemenin etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Başarı testlerine yönelik analizlerde t testinden yararlanılmıştır ve gruplar arasında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık durumu incelenmiştir. Son olarak empati kurarak dinleme stratejisinin cinsiyet değişkeni açısından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı da tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda t testi aracılığıyla sonuçlar değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Araştırma sürecinde empati kurarak dinlemenin öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerine etkisinin tespit edilmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Kontrol grubundaki öğrenciler metinleri herhangi bir dinleme stratejisi kullanmadan, deney grubundaki öğrenciler empati kurarak dinleme stratejisini

kullanarak dinlemiştir. Uygulamada kullanılan metinlere yönelik hazırlanan ölçekler vasıtasıyla öğrencilerin dinlediğini anlama ve kelime bilgisine yönelik başarı durumları sınanmıştır. Elde edilen veriler t testi aracılığıyla analiz edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test

Araştırmanın ilk aşamasında deney ve kontrol gruplarının dinlediğini anlama ve bilinmeyen kelimeler yönünden benzerlik durumunun tespit edilebilmesi için ön test uygulanmıştır. Bu aşamada birinci metin olan Eskici (Karay, 2009) deney, kontrol gruplarındaki öğrenciler tarafından dinlenilmiş ve bu metne yönelik hazırlanan başarı testi 1 öğrenciler tarafından cevaplanmıştır. Aşağıda yer alan Tablo 1’de başarı testi 1’e ait analiz verileri yer almaktadır:

Tablo 1. Ön Test Deney ve Kontrol Grupları

	Grup	N	M	T	Sig.(2-tailed)
Anlama	Deney	20	41.75	0.00	1.00
	Kontrol	20	41.75		
Kelime bilgisi	Deney	20	18.30	-1.308	.199
	Kontrol	20	21.90		
Toplam	Deney	20	60.05	-.865	.392
	Kontrol	20	63.65		

Tablo 1’de yer alan t testi sonuçları incelendiğinde dinlediğini anlama alanında deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ortalama puanının eşit olduğu görülmektedir (41.75). Kelime bilgisi alanında deney grubunda yer alan öğrencilerin ortalama puanı 18.30; kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ortalama puanının ise 21.90’dır. Bu puanlara ait t testi sonuçları incelendiğinde $p < 0.05$ güven aralığında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir (T:-1.308; p: .199; $p > 0.05$). Toplam puan alanında deney

grubunda yer alan öğrencilerin ortalama puanı 60.05; kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ortalama puanı ise 63.65'tir. Bu puanlara ait t test sonuçları incelendiğinde $p < 0.05$ güven aralığında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir (T:-.865; p: .392; $p > 0.05$). Ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının incelenen alanlar açısından birbirinden farklılaşmadığı söylenebilir.

Tablo 2. Ön Test Cinsiyet

	Cinsiyet	N	M	T	Sig.(2-tailed)
Anlama	Kız	20	42.75	.707	.484
	Erkek	20	40.75		
Kelime bilgisi	Kız	20	22.40	1.696	0.98
	Erkek	20	17.80		
Toplam	Kız	20	65.15	1.624	.113
	Erkek	20	58.55		

Araştırma sürecinde empati kurarak dinleme stratejisinin öğrencilerin dinlediğini anlama ve kelime bilgisi becerilerine etkisinin cinsiyet değişkeni açısından sorgulanması hedeflendiği için ön test verileri bu doğrultuda analiz edilmiştir. Tablo 2'de yer alan veriler incelendiğinde anlama alanında kız öğrencilerin ortalama puanı 42.75; erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 40.75'tir. Bu puanlara ait t testi sonuçları incelendiğinde $p < 0.05$ güven aralığında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir (T:.707; p: .484; $p > 0.05$). Kelime bilgisi alanında kız öğrencilerin ortalama puanı 22.40; erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 17.80'dir. Bu puanlara ait t testi sonuçları incelendiğinde ortalama puanlar açısından kız öğrencilerin nispeten daha yüksek puan almasına rağmen bu durum $p < 0.05$ güven aralığında anlamlı bir farklılığa işaret etmemektedir (T:1.696; p: 0.98; $p > 0.05$). Toplam puan alanında kız öğrencilerin ortalama puanı 65.15; erkek öğrencilerin puanı 58.55'tir. Bu puanlara ait t testi sonuçları incelendiğinde $p < 0.05$ güven aralığında anlamlı farklılık olmadığı

görülmektedir (T: 1.624; p: .113; $p > 0.05$). Ön test sonuçlarına göre araştırmaya katılan kız ve erkek öğrenciler dinlediğini anlama ve kelime bilgisi açısından farklılık göstermemiştir. Bu durum (grupların ortalama puanlar açısından benzer olması) empati kurarak dinleme stratejisinin dinlediğini anlamaya ve kelime bilgisine etkisinin test edilmesine imkân sağlamıştır.

Empati kurarak dinleme uygulaması (Başarı testi 1)

Araştırmada ön test aşamasından sonra empati kurarak dinleme stratejisinin öğrencilerin anlama ve kelime bilgisi becerilerine etkilerinin olup olmadığının sorgulanması için uygulamalar yapılmıştır. Bu aşamada ilk olarak birinci metin olan Eskici (Karay, 2009) öğrenciler tarafından dinlenilmiş ve metne yönelik başarı testi 1 öğrenciler tarafından cevaplanmıştır. Ön test aşamasında birinci metinden yararlanılması ve bu nedenle de birinci metnin tekrar uygulanabilmesi için belirli bir sürenin geçmesi beklenmiştir. Bu doğrultuda birinci metnin öğrencilere tekrar uygulanmasında bir aylık süre aralığı oluşmuştur. Tablo 3'te başarı testi 1'e ait sonuçlar yer almaktadır:

Tablo 3. Başarı Testi 1'e Ait Sonuçlar

	Grup	N	M	T	Sig.(2-tailed)
Anlama	Deney	20	43.00	2.292	.028
	Kontrol	20	37.60		
Kelime bilgisi	Deney	20	20.90	.736	.466
	Kontrol	20	18.60		
Toplam	Deney	20	68.90	1.977	.055
	Kontrol	20	58.85		

Tablo 3'te bulunan veriler incelendiğinde dinlediğini anlama alanında deney grubunda bulunan öğrencilerin ortalama puanı 43.00; kontrol grubunda bulunan öğrencilerin

ortalama puanı ise 37.60 olarak tespit edilmiştir. Bu puanlara ait t testi sonuçları incelendiğinde $p < 0.05$ güven aralığında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (T: 2.292; p: 0.28; $p < 0.05$). Kelime bilgisi alanında deney grubunda bulunan öğrencilerin ortalama puanı 20.90; kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ortalama puanı ise 18.60 olarak tespit edilmiştir. Bu puanlara ait t testi sonuçları incelendiğinde $p < 0.05$ güven aralığında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir (T: .736; p: .466; $p > 0.05$). Toplam puan alanında deney grubunda bulunan öğrencilerin ortalama puanı 68.90; kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ortalama puanı ise 58.85 olarak tespit edilmiştir. Bu puanlara ait t testi sonuçları incelendiğinde $p < 0.05$ güven aralığında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir (T: 1.977; p: .055; $p > 0.05$). Bu sonuçlara göre başarı testi 1'e empati kurarak dinleme stratejisini kullanarak katılan öğrencilerin, herhangi bir dinleme stratejisi kullanmadan katılan öğrencilerden dinlediğini anlama alanında daha başarılı oldukları söylenilebilir. Kelime bilgisi ve toplam puan alanlarında da deney grubunda bulunan öğrencilerin ortalama puanları daha yüksek olmasına rağmen t testi sonuçları bu bağlamda bir farklılığa işaret etmemiştir.

Empati kurarak dinleme uygulaması (Başarı testi 2)

Araştırmanın bu aşamasında ikinci dinleme metni olan Tacir ve Papağan'ı (Örs, 2017) deney grubundaki öğrenciler empati kurarak dinleme stratejisini kullanarak, kontrol grubundaki öğrenciler ise herhangi bir dinleme stratejisi kullanmadan dinlemiştir. Daha sonra öğrencilerin dinlediğini anlama ve kelime bilgisi durumlarının belirlenebilmesi için başarı testi 2 ile ölçümler yapılmıştır. Ölçümlere yönelik analiz verileri Tablo 4'te yer almaktadır:

Tablo 4. Başarı Testi 2'ye Ait Sonuçlar

Grup	N	M	T	Sig.(2-tailed)
Anlama Deney	20	42.10	2.266	0.29
Kontrol	20	33.75		

Kelime bilgisi	Deney	20	19.00	4.350	.000
	Kontrol	20	9.00		
Toplam	Deney	20	61.25	3.955	.000
	Kontrol	20	42.75		

Tablo 4’te bulunan veriler incelendiğinde dinlediğini anlama alanında deney grubunda bulunan öğrencilerin ortalama puanı 42.10; kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ortalama puanı ise 33.75 olarak tespit edilmiştir. Bu puanlara ait t testi sonuçları incelendiğinde $p < 0.05$ güven aralığında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (T: 2.266; p: 0.29; $p < 0.05$). Kelime bilgisi alanında deney grubunda bulunan öğrencilerin ortalama puanı 19.00; kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ortalama puanı ise 9.00 olarak tespit edilmiştir. Bu puanlara ait t testi sonuçları incelendiğinde $p < 0.05$ güven aralığında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (T: 4.350; p: .000; $p < 0.05$). Toplam puan alanında deney grubuna bulunan öğrencilerin ortalama puanı 61.25; kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ortalama puanı ise 42.75 olarak tespit edilmiştir. Bu puanlara ait t testi sonuçları incelendiğinde $p < 0.05$ güven aralığında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (T: 3.955; p: .000; $p < 0.05$). Bu sonuçlara göre empati kurarak dinleme stratejisini kullanarak dinleme etkinliğine katılan öğrencilerin, herhangi bir dinleme stratejisi kullanmadan dinleme etkinliğine katılan öğrencilerden anlama, kelime bilgisi ve toplam puan alanlarında daha başarılı oldukları söylenilebilir.

Empati kurarak dinleme uygulaması, hatırlama testi (Başarı testi 2)

Uygulamanın son aşamasında başarı testi 2 vasıtasıyla öğrencilere hatırlama testi yapılmıştır. Başarı testi 2’nin ilk ve ikinci uygulaması arasında bir aylık süre aralığı bulunmaktadır. Burada amaç öğrencilerin dinledikleri metinlere yönelik bilgileri hatırlama durumlarının tespit edilmesi olduğu için metni dinleme etkinliği yapılmayıp sadece başarı testi 2 uygulanmıştır. Bu uygulamaya ait veriler Tablo 5’te yer almaktadır:

Tablo 5. Başarı Testi 2, Hatırlama Testi

	Grup	N	M	T	Sig.(2-tailed)
Anlama	Deney	20	44,50	3,772	,001
	Kontrol	20	31,25		
Kelime bilgisi	Deney	20	17,50	3,559	,001
	Kontrol	20	9,20		
Toplam	Deney	20	61,50	4,969	,000
	Kontrol	20	40,45		

Tablo 5'te bulunan veriler incelendiğinde dinlediğini anlama alanında deney grubunda bulunan öğrencilerin ortalama puanı 44.50; kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ortalama puanı ise 31.25 olarak tespit edilmiştir. Bu puanlara ait t testi sonuçları incelendiğinde $p < 0.05$ güven aralığında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (T: 3.772; p: .001; $p < 0.05$). Kelime bilgisi alanında deney grubunda bulunan öğrencilerin ortalama puanı 17.50; kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ortalama puanı ise 9.20 olarak tespit edilmiştir. Bu puanlara ait t testi sonuçları incelendiğinde $p < 0.05$ güven aralığında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (T: 3.559; p: .001; $p < 0.05$). Toplam puan alanında deney grubunda bulunan öğrencilerin ortalama puanı 61.50; kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ortalama puanı ise 40.45 olarak tespit edilmiştir. Bu puanlara ait t testi sonuçları incelendiğinde $p < 0.05$ güven aralığında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (T: 4.969; p: .000; $p < 0.05$). Bu sonuçlara göre son uygulanan hatırlama testine empati kurarak dinleme stratejisini kullanarak katılan öğrencilerin, herhangi bir dinleme stratejisi kullanmadan katılan öğrencilerden dinlediğini anlama, kelime bilgisi ve toplam puan alanlarında daha başarılı oldukları söylenilebilir.

Empati kurarak dinlemenin cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi

Araştırmannın bu bölümünde empati kurarak dinleme stratejisinin cinsiyet değişkeni açısından kız ve erkek öğrencilerin dinlediğini anlama, kelime bilgisi ve toplam puan alanlarında herhangi bir farklılık oluşturabilme durumu incelenmiştir. Bu doğrultuda kız ve erkek öğrencilerin belirtilen alanlardaki ortalama puanları t testi vasıtasıyla analiz edilmiştir. İlgili veriler Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Cinsiyet Değişkeni Açısından Sonuçlar

Başarı testi 1		N	M	T	Sig.(2-tailed)
Anlama	Kız	20	40.50	.159	.874
	Erkek	20	40.10		
Kelime bilgisi	Kız	20	21.10	.867	.392
	Erkek	20	18.40		
Toplam	Kız	20	66.10	.841	.405
	Erkek	20	61.65		
Başarı testi 2					
Anlama	Kız	20	38.60	.344	.732
	Erkek	20	37.25		
Kelime bilgisi	Kız	20	15.20	.861	.394
	Erkek	20	12.80		
Toplam	Kız	20	53.95	.706	.484
	Erkek	20	50.05		
Başarı testi 2-Hatırlama					
Anlama	Kız	20	37.50	-.182	.856

	Erkek	20	38.25		
Kelime bilgisi	Kız	20	12.90	-.335	.740
	Erkek	20	13.80		
Toplam	Kız	20	50.40	-.211	.834
	Erkek	20	51.55		

Araştırma sürecinde empati kurarak dinleme stratejisinin ilk olarak kullanıldığı etkinlik olan birinci metne yönelik başarı testi 1'e ait veriler cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde dinlediğini anlama alanında kız öğrencilerin ortalama puanı 40.50; erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 40.10'dur. Bu puanlara ait t testi sonuçları incelendiğinde $p < 0.05$ güven aralığında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir (T:159; p: .874; $p > 0.05$). Kelime bilgisi alanında kız öğrencilerin ortalama puanı 21.10; erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 18.40'tır. Bu puanlara ait t testi sonuçları incelendiğinde $p < 0.05$ güven aralığında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (T:867; p: .392; $p > 0.05$). Toplam puan alanında kız öğrencilerin ortalama puanı 66.10; erkek öğrencilerin puanı 61.65'tir. Bu puanlara ait t testi sonuçları incelendiğinde $p < 0.05$ güven aralığında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir (T: .841; p: .405; $p > 0.05$).

Araştırmada kullanılan ikinci metin ve bu metne yönelik olan başarı testi 2'ye yönelik analiz verileri incelendiğinde dinlediğini anlama alanında kız öğrencilerin ortalama puanı 38.60; erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 37.25'tir. Bu puanlara ait t testi sonuçları incelendiğinde $p < 0.05$ güven aralığında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir (T:344; p: .732; $p > 0.05$). Kelime bilgisi alanında kız öğrencilerin ortalama puanı 15.20; erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 12.80'dir. Bu puanlara ait t testi sonuçları incelendiğinde $p < 0.05$ güven aralığında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (T:861; p: .394; $p > 0.05$). Toplam puan alanında kız öğrencilerin ortalama puanı 53.95; erkek öğrencilerin puanı 50.05'tir. Bu puanlara ait t testi sonuçları incelendiğinde $p < 0.05$ güven aralığında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir (T: .706; p: .484; $p > 0.05$).

Araştırmanın son aşamasında hatırlama testi olarak kullanılan başarı testi 2'ye yönelik analiz sonuçlarında dinlediğini anlama alanında kız öğrencilerin ortalama puanı 37.50; erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 38.25'tir. Bu puanlara ait t testi sonuçları incelendiğinde $p < 0.05$ güven aralığında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir (T: -.182; p: .856; $p > 0.05$). Kelime bilgisi alanında kız öğrencilerin ortalama puanı 12.90; erkek öğrencilerin ortalama puanı ise 13.80'dir. Bu puanlara ait t testi sonuçları incelendiğinde $p < 0.05$ güven aralığında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (T: -.335; p: .740; $p > 0.05$). Toplam puan alanında kız öğrencilerin ortalama puanı 50.40; erkek öğrencilerin puanı 51.55'tir. Bu puanlara ait t testi sonuçları incelendiğinde $p < 0.05$ güven aralığında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir (T: -.211; p: .834; $p > 0.05$). Her üç başarı testi sonuçları incelendiğinde başarı testi 1'in ve başarı testi 2'nin bütün puan alanlarında kız öğrenciler, hatırlama testinde ise erkek öğrenciler daha yüksek puan ortalamasına sahiptir. Ancak bu sonuçlar t testi ile analiz edildiğinde empati kurarak dinleme stratejisinin bu etkinliklerde kullanımının dinlediğini anlama, kelime bilgisi ve toplam puan alanlarında kız ve erkek öğrencilerin ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre empati kurarak dinleme stratejisinin araştırılan beceri alanlarında cinsiyet değişkeni açısından belirgin bir etkisinin olmadığı söylenilebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sürecinde empati kurarak dinleme stratejisinin olay ağırlıklı metinlerde dinlediğini anlama, kelime bilgisi alanlarındaki etkisi araştırılmıştır. Dinleme metinlerine yönelik uygulamalarda empati kurarak dinleme stratejisinin kullanılması ile herhangi bir dinleme stratejisi kullanılmaması durumunun öğrencilerin dinlediğini anlama ve kelime bilgisi alanlarında farklılık oluşturma durumları incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırma sonuçları şu şekilde sıralanabilir:

Başarı testi 1'in sonuçları incelendiğinde dinlediğini anlama alanında gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre birinci metne yönelik uygulamada empati kurarak dinleme stratejisini kullanan öğrencilerin, herhangi bir dinleme stratejisini kullanmayan öğrencilere göre olay ağırlıklı metinlerde dinlediğini anlama

alanında daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Kelime bilgisi ve toplam puan alanlarında ise empati kurarak dinleme stratejisinin kullanımı ile herhangi bir dinleme stratejisinin kullanılmaması durumu arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Başarı testi 2'nin sonuçları incelendiğinde bütün puan alanlarında gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre ikinci metne yönelik uygulamada empati kurarak dinleme stratejisini kullanan öğrencilerin, herhangi bir dinleme stratejisini kullanmayan öğrencilere göre olay ağırlıklı metinlerde dinlediğini anlama, kelime bilgisi ve toplam puan alanlarında daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Hatırlama testi (başarı testi 2'nin tekrarı) sonuçları incelendiğinde bütün puan alanlarında gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Hatırlama testi sonuçlarına göre de empati kurarak dinleme stratejisini kullanan öğrencilerin herhangi bir dinleme stratejisini kullanmayan öğrencilere göre olay ağırlıklı metinlerde dinlediğini anlama, kelime bilgisi ve toplam puan alanlarında daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Olay ağırlıklı metinlere yönelik dinlediğini anlama ve kelime bilgisi uygulamalarında empati kurarak dinleme stratejisinin kullanımı ile herhangi bir dinleme stratejisi kullanılmaması durumunun kız ve erkek öğrencilerin ortalama puanları açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Dinleme becerisinin gelişim sürecinin çok boyutlu bir yapıda bulunması, bu yapıya birçok durumun da etkide bulunmasını beraberinde getirmektedir. Nitekim öğrenim süreçlerinin diğer alanlarında olduğu gibi dinleme alanında da öğretmen veya öğrencinin kullandığı yöntem, strateji, teknik gibi durumlar yapılan uygulamaların verimliliğini doğrudan etkileyebilmektedir. Bu yöndeki çalışmalarında Karatay ve Uzun (2019, s. 24) dinleme becerilerinin gelişimine yönelik eğitimlerin ve özetleme çalışmalarının öğrencilerin anlama becerilerinin gelişimine katkı sağladığını belirtmektedir. Bu araştırmada dinleme sürecine etkide bulunan dinleme stratejilerinden empati kurarak dinlemenin olay ağırlıklı metinlerin anlaşılmasındaki rolü üzerinde durulmuştur. Olay ağırlıklı metinlerde karakterlerin olması ve sürecin olay akışına göre işlemesi sebebiyle bu tür metinlerde ilgili stratejinin etkili olabileceği denencesinden hareketle araştırma süreci yürütülmüştür.

Dinleme türleri ve dinleme stratejileri alanında yapılan çalışmalarda empati kurarak dinlemenin de araştırılan konu alanlarından biri olduğu görülmektedir. Sağlam ve Yüksel (2019, s. 22) empati kurarak dinleme kazanımına göre hazırlanan metinlere yönelik etkinliklerdeki soruların bu strateji açısından yeterli olmadığını belirtmektedir. Kurudayıoğlu ve Kiraz (2020, s. 398) araştırmalarında, empati kurmanın da içerisinde yer aldığı sosyo-duyuşsal stratejilerin dinleme alanında yapılan çalışmalarda daha az değinilen bir beceri alanı olduğunu tespit etmiştir. Kurudayıoğlu ve Kana (2013, s. 256)'nın çalışmalarıda öğretmen adaylarının kullandıkları dinleme türleri arasında empatik dinleme de bulunmaktadır. İlgili çalışmada öğretmen adaylarının derste empatik dinlemeyi diğer türlere göre daha az kullandıkları görülmektedir (Kurudayıoğlu ve Kana, 2013, s. 254). Ayrıca araştırmalar çeşitli bilişsel ve duyuşsal stratejilerin dinleme süreçlerinde öğrenciler tarafından kullanıldığını göstermektedir (Fidan, 2012, s. 121). Örneğin Karakoç Öztürk (2017, s. 174), öğrencilerin dinleme sürecinde tahmin etme, izleme gibi stratejileri kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Bu stratejilerin kullanım durumuna ek olarak akademik katkı yönünden de etkililiğinin belirlenmesi gerekmektedir. Araştırmada bu doğrultuda empati kurarak dinleme stratejisinin etkililiğinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Elde edilen sonuçlar empati kurarak dinlemenin olay ağırlıklı metinlerin anlaşılmasında etkili bir strateji olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Eğitim uygulamalarında strateji kullanımı etkin bir öğrenme süreci açısından önemlidir. Bu durumun çeşitli araştırmalarla ortaya konduğu görülmektedir. Katrancı ve Yangın (2013, s. 755) araştırmalarında üstbiliş stratejilerinin kullanımının dinlediğini anlama yönünden olumlu etkilerinin olduğunu tespit etmiştir. Araştırmalarında benzer sonuçlara Harmankaya ve Melanlıoğlu (2017, s. 354) da ulaşmıştır. Bu duruma ek olarak farklı dinleme stratejilerinin dinlediğini anlama üzerindeki rolünün araştırıldığı görülmektedir. Akbayrak (2019, s. 54) yaptığı çalışmada katılımsız dinleme ile not alarak dinleme grupları arasında dinlediğini anlama yönünden farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bilişsel becerilerin etkin olarak kullanılmasına ek olarak öğrencilerin derse yönelik ilgi durumları da akademik başarılarına olumlu etkide bulunabilmektedir. Nitekim bu araştırmada her iki başarı testinde dinlediğini anlama ve başarı testi 2'de ise kelime bilgisi (bilinmeyen

kelimelerin hatırlanması) açısından empati kurarak dinleme stratejisini kullanan öğrencilerin herhangi bir dinleme stratejisi kullanmayan öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür.

Eğitsel dinleme uygulamaları genel olarak değerlendirildiğinde anlatanın aktif, dinleyicinin pasif olduğu bir süreç olarak görülmemesi gerekmektedir. Bu durum dinleme öncesi, dinleme süreci ve dinleme sonu uygulamalarını ön plana çıkarmaktadır. Bu konuda Epçaçan (2013, s. 343) öğrencilerin amaçlı dinleme yapmalarının olumlu etkilerine değinmektedir. Bu bağlamda empati kurarak dinlemede öğrenci etkinlik öncesi metne belirli bir amaçla yaklaşmakta ve bu amaç metnin anlaşılma sürecini etkileyebilmektedir. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda empati kurarak dinleme stratejisinin olay ağırlıklı metinlere yönelik dinleme etkinliklerinde kullanılmasının etkili olacağı ve eğitimcilerin bu tür etkinliklerde empati kurarak dinleme stratejisini kullanmaları yönünde öğrencilere yönlendirmede bulunmalarının öğrenci başarısı açısından olumlu etkilerinin olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Ak, B. (2010a). *Hipotez testi*. Kalaycı, Ş. (Ed.), *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (s. 65-69) içinde. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Ak, B. (2010b). *Parametrik hipotez testleri*. Kalaycı, Ş. (Ed.), *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (s. 73-82) içinde. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Akbayrak, İ. (2019). Katılımsız dinleme ile not alarak dinleme yöntemlerinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aktaş, Ş., & Gündüz, O. (2017). *Yazılı ve sözlü anlatım: okuma-dinleme konuşma-yazma* (23. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Antalyalı, Ö. L. (2010). *Varyans analizi (anova – manova)*. Kalaycı, Ş. (Ed.), *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (s. 131-82) içinde. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Ateş, M., & Ercan, A. N. (2015). Türkçe öğretmenlerinin dinleme stillerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 107-119. doi: 10.7822/omuefd.34.2.7
- Berne, J. E. (2004). Listening comprehension strategies: a review of the literature. *Foreign Language Annals*, 37(4), 521-531. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2004.tb02419.x>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, Y. (2019). Dinleme/izleme becerisi ile Türkçe dersi öğretim programında bu becerinin geliştirilmesi için önerilen yöntemlere yönelik bir analiz. *Millî Eğitim*, 48(1), 31-56.
- Doğan, Y., & Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 90-99.
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 331-352.
- Fidan, M. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Fidan, M. (2019). 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki dinleme etkinliklerinin kelime öğretim yöntemleri bakımından incelenmesi. | SBAD | *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 462-472.

- Graham, S. (2017). Research into practice: Listening strategies in an instructed classroom setting. *Language Teaching*, 50(1), 107-119.
doi:10.1017/S0261444816000306
- Harmankaya, M. Ö., & Melanlıoğlu, D. (2017). Üstbiliş stratejileri eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine, dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme kaygılarına etkisi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(18), 339-360.
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12117>
- Hasio, C. (2016). Are you listening? How empathy and caring can lead to connected knowing. *Art Education*, 69(1), 25-30. doi: 10.1080/00043125.2016.1106852
- Karakoç Öztürk, B. (2017). Ortaokul öğrencilerinin dinleme becerisine yönelik olarak kullandıkları üstbiliş stratejilerinin belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(1), 158-182.
- Karatay, H., & Uzun, O. (2019). Seçici dinleme stratejisi öğretimi ile 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini not alma ve özetleme becerilerinin geliştirilmesi. *Millî Eğitim*, 48 (1), 9-30.
- Karay, R. H. (2009). *Gurbet hikâyeleri*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Katranç, M., & Yangın, B. (2013). Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 733-771.
- Kayış, A. (2010). *Güvenilirlik analizi*. Kalaycı, Ş. (Ed.), *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (s. 403-419) içinde. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kurudayıoğlu, M., & Kana, F. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi ve dinleme eğitimi özyeterlik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 245-258.
- Kurudayıoğlu M., & Kiraz, B. (2020). Dinleme stratejileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 386-409. <https://doi.org/10.16916/aded.689231>
- Kurudayıoğlu, M., & Öрге Yaşar, F. (2014). 6. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarındaki dinleme metinlerinin dinleme yöntem ve teknikleri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 1-14.
- Lynch, T., & Mendelsohn, D. (2010). *Listening*. In N. Schmitt (Eds.), *An introduction to applied linguistics* (pp. 180-196). London: Hodder Education.
- Marques, J., Dhiman, S., & King, R. (2011). Empathetic listening as a management tool. *The Business Renaissance Quarterly: Enhancing the Quality of Life at Work*, 6 (1), 15-20.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). Qualitative data analysis: a

- methods sourcebook (Edition 3). Washington, DC: Sage Publications.
- Nunan, D. (2001). New ways in teaching listening. *The Journal of TESOL France*, 8, 51-66.
- Onan, B. (2019). *Dil eğitiminin temel kavramları* (5. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Örs, D. (2017). *Mesneviden seçmeler* (2. Baskı). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Parks, E. S. (2015). Listening with empathy in organizational communication. *Organization Development Journal*, 33(3), 9-22.
- Sağlam, M. H., & Yüksel, A. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında empati kurarak dinleme ve konuşma etkinlikleri üzerine bir değerlendirme çalışması. M. Kılıç ve M. Eraslan (Ed.), *6. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi Eğitim Bilimleri Tam Metin Bildiri Kitabı* (s. 15-23) içinde. Elazığ: Asos Yayınları.
- Shrivastava, A. (2014). Active empathic listening as a tool for better communication. *International Journal of Marketing and Business Communication*, 3 (3-4), 13-18.
- Swain, K. D., Friehe, M., & Harrington, J. M. (2004). Teaching listening strategies in the inclusive classroom. *Intervention in School and Clinic*, 40(1), 48-54. <https://doi.org/10.1177/10534512040400010401>
- TDK Sözlük. (2022). "Dinlemek". <https://sozluk.gov.tr/>
- Umagan, S. (2007). *Dinleme eğitimi*. Kırkkılıç, A., Akyol, H. (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (s. 149-163) içinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

SUMMARY

Introduction

The main purpose of this research is to evaluate the effect of the empathic listening strategy on understanding story texts. For this purpose, students were asked to listen to the story texts with empathy. Two different texts and two achievement tests for these texts were used in the research. It is aimed to determine the student's ability to understand what they listen to by asking questions about these texts.

Method

The experimental method was used in this study. Accordingly, experimental and control groups were formed. The students in the experimental group listened to the listening texts with empathy. The students in the control group listened to the listening texts without using any listening strategy. 7th-grade students participated in the research. A total of 40 students, 20 from the experimental group and 20 from the control group participated in the research. The students in the experimental group were informed by the researcher about listening by empathizing. Two different texts were listened to the students participating in the research during the process. These texts are the "Eskici" (Karay, 2009) from Refik Halit Karay's "Gurbet Hikayeleri" and the "Tacir ile Papağan" (Örs, 2017) stories taken by simplified from Mevlana's "Mesnevi". Afterwards, the students answered the achievement tests for these texts. Since it was aimed to determine the similarity between the groups in the first stage of the research, no guidance was given to both groups in terms of using a listening strategy. The t-test results obtained from achievement test 1 in the first stage of the study showed that the experimental and control groups were similar in terms of average scores. In this direction, the second stage of the research, which is the empathic listening, was started. At this stage, no guidance was given to the students in the control group to use listening strategies. The students in the experimental group were asked to listen to the texts using the emphatic listening strategy. In addition, before the activity, the students in the experimental group were informed by the researcher about how was practiced emphatic listening. And other activities were carried out in the same method. In the analyzes made, the t-test was used to determine the difference between the average scores of the groups.

Findings and Conclusion

The results obtained in this research process can be listed as follows:

When the results of achievement test 1 were examined, it was determined that there was a significant difference between the experimental and control groups in the field of listening comprehension. Accordingly, it has been determined that students who use the empathic listening strategy in the activity for the first listening text are more successful in understanding what they listen to in story-type texts than the students who do not use any listening strategy. It was determined that there was no significant difference between the experimental and control groups in terms of vocabulary and total scores obtained from the test.

When the results of achievement test 2 were examined, it was seen that there was a significant difference between the experimental and control groups in all score areas. Accordingly, it was concluded that the students who used the emphatic listening strategy in the activity for the second text were more successful in listening comprehension, vocabulary and total score in the story type texts than the students who did not use any listening strategy.

When the results of the recall test (application of achievement test 2 for the second time) were examined, it was observed that there was a significant difference between the groups in all score areas. According to the results of the recall test, it was concluded that the students who used the emphatic listening strategy were more successful in listening comprehension, vocabulary and total score in the story type texts than the students who did not use any listening strategy. It was determined that the use of the empathic listening strategy and not using any listening strategy did not make a significant difference in terms of the average scores of male and female students.

ORCID

Mehmet Fidan  ORCID 0000-0002-9347-2992

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar atışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Aksaray Üniversitesi Rektörlüğü İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 24.06.2022 tarih ve E-34183927-000-00000731596 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

2000-2022 Yılları Arasında Kullanılan Türkçe Ders Kitaplarında Metin Seçimleri *

Text Selections in Turkish Textbooks Used Between 2000-2022

Keziban TEKŞAN¹, Enes ÇİNPOLAT², Yunus Emre UYAR³

¹Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: kezibanteksan@gmail.com

²Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: enescinpolat@gmail.com

³Milli Eğitim Bakanlığı, Türkçe Öğretmeni, e-posta: yunus.emre@mit.tc

Makale Türü/Article Types: Derleme Makale/ Review Article

Makalenin Geliş Tarihi: 02.02.2023

Yayına Kabul Tarihi: 01.12.2023

ÖZ

Bu araştırmanın amacı 2000-2022 yılları arasında ilkököl ve ortaokullarda okutulan Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerini incelemektir. Bu inceleme metinlerin kitaplarda kaç kez yer aldığı, bu metinlerin yazarlarını, değiştirilme durumlarını, metinlerin kaynakçalarını, yazarların uyruklarını ve metinlerin türlerini kapsamaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizine başvurulmuştur. Veri kaynaklarını Millî Kütüphane, Editörler, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Kütüphanesi'nden ulaşılan 5, 6, 7 ve 8. sınıflar için hazırlanan 66 Türkçe ders kitabı oluşturmaktadır. Bu kitaplarda yer alan 1948 okuma metni araştırmaya dâhil edilmiştir. Ders kitapları, öncelikle araştırmacılar tarafından basılı veya dijital olarak incelenmiştir. Bu incelemede araştırma kapsamına giren başlıklar Excel dosyalarına aktarılarak düzenlenmiş ve analiz işlemleri gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Böylelikle oluşturulan kategorilere veriler işlenmiştir. Elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar alanyazın doğrultusunda tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Türkçe eğitimi, metinler, Türkçe ders kitapları, ortaokul.

ABSTRACT

The objective of the research is to analyze the reading texts in Turkish textbooks used in primary and middle schools from 2000 to 2022. The examination covers the frequency of usage of the texts,

* **Alıntılama:** Tekşan, K., Çinpolat, E. ve Uyar, Y. E. (2023). 2000-2022 yılları arasında kullanılan türkçe ders kitaplarında metin seçimleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 2129-2178.

the authors, whether they have undergone any modification, their bibliographical information, the authors' nationalities, and the types of texts. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the research. The data sources consist of 66 Turkish textbooks prepared for the 5th, 6th, 7th and 8th grades, which can be accessed from the National Library, Editors, and the Library of the Board of Education. 1948 reading texts were included within the scope of the study. The textbooks were mainly examined by the researcher in both print and digital formats. The titles within the scope of the research were then transferred to Excel files for organization and analysis. Descriptive analysis was utilized in the analysis of data and the findings were subsequently discussed in relation to extant literature.

Keywords: Turkish education, texts, Turkish textbooks, secondary school.

GİRİŞ

Ortaokullarda yürütülen Türkçe dersi kapsamında temel olarak dil becerilerinin (dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma) geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu temel hedef doğrultusunda eğitim-öğretim sürecinde çeşitli öğretim materyallerinden yararlanılmaktadır. Bu materyallerin başında öğretim programında nitelikleri belirlenen ders kitapları gelmektedir. Ders kitapları programın amaçlarını ve kazanımlarını gerçekleştirmek ve öğrenciyi bilgi-becerilerle donatmak amacıyla bir plan çerçevesinde hazırlanan basılı ve elektronik materyaller olarak belirtilmektedir (Mutlu, Süğümlü ve Çinpolat, 2019, s. 103). “Ders kitabı, öğretimde öğretmenin, gücünü daha iyi kullanmasına, öğretmek istediklerini daha dizgesel bir biçimde vermesine, öğrencinin de öğretmenin anlattıklarını, istediği zaman ve yerde, istediği hızda yinlemesine olanak veren temel gereçtir.” (Karaman-Kepenekçi ve Aslan, 2011, s. 478). Küçükahmet (2011, s. 11) de ders kitaplarının öğretmen açısından dersin daha sistemli yürütülmesine, öğrenci açısından da istenilen zaman ve tempoda konuların tekrar incelenmesine olanak sağlaması ile faydalı olduğuna değinmektedir. Günümüzde teknolojik gelişmelere bağlı olarak her ne kadar farklı materyaller kullanılsa da ders kitapları eğitim-öğretim faaliyetlerini planlı ve programlı bir şekilde yürütebilmek için geçerliğini korumaktadır (Özkan, 2010, s. 1126). Demirel (2007, s. 11) Türkçe dersi öğretiminin başarıyla yürütülebilmesinin çok iyi düzenlenmiş öğretim programı ve bu programa uygun hazırlanmış Türkçe ders kitapları ile gerçekleşebileceğini vurgulamaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019, s. 8), dersin tematik yaklaşıma göre işlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Buna göre programda temel öğretim materyalleri olan ders kitaplarında yer verilmesi öngörülen temalar ve bu temalarla ilgili konu önerilerini kapsayan her sınıf düzeyinde 8 tema işlenmesi gerekmektedir. Programda, Türkçe dersinde temel dil becerilerinin kazandırılmasında temalara uygun nitelikteki metinlerden yararlanılması gerektiği ve bu metinlerin taşınması gereken özellikler maddeler hâlinde (edebî ve kültürel değer taşıma, yazar çeşitliliği, nitelikli çeviri, tutarlılık, siyasi görüşlerden uzak olması, gelişim düzeyine uygun olması, eğitsel yönden uygun olması vb.) belirtilmiştir (MEB, 2019, s. 18). Böylelikle her ders kitabında 8 tema, her temada 4 metin ve 1 serbest okuma metni bulunması gerekmektedir. Programda bu metinler bilgilendirici, hikâye edici, şiir olarak üç ana tür altında toplanmıştır (MEB, 2019, s. 17).

Ayrıca “Türkçe öğretimi açısından ders kitapları ayrı bir öneme sahiptir. Çünkü Türkçe dersleri anlama ve anlatma becerilerini kapsayan bir beceri öğretimi olmasının yanı sıra değerler eğitimi, kültür aktarımı gibi millî ve manevi değerlerin kazandırılmasında da önemli bir işleve sahiptir. Tüm bu beceri ve değerler, Türkçe derslerinde kullanılan metinler aracılığı ile kazandırılmaktadır.” (Mutlu, Süğümlü ve Çinpolat, 2019, s. 104). Batur (2010, s. 12), amacına göre hazırlanan Türkçe ders kitabının ana dili sevgisini hissettirmede etkili, günlük yaşamda karşılaşılabilecek sorunlara çözümler ürettirebilecek özellikler kazandırabilmesine ve edebî metinleri tanımada yol gösterici olmasına değinmektedir. Duman (2010, s. 286) ise Türkçe öğretiminde metinlerin “hedef kitleye dil bilgisi kurallarının, Türkçenin anlatım gücünün, sağlıklı iletişim kurma yollarının, edebî tür özelliklerinin, millî değerlerin, Türk düşünce dünyasının vb. sezdirilmesinde; hedeflenen bilgi ve davranışların kazandırılması sürecinde en çok kullanılan ve gerekli nitelikleri taşıdığında çok etkili olabilen materyallerden biri” olduğunu belirtmektedir. Özden (2010, s. 167) “ders kitaplarında kullanılacak metinler dili en güzel biçimde ifade eden, edebî ve bedî zevk veren, kültür taşıyıcılığını yapabilecek yazarlar ve onların eserleri arasından” seçilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Çünkü eğitim ortamlarında edebî metinlerin önemli katkıları vardır. Bunların başında bu metinlerin içinde

oluştukları kültürü en doğal hâliyle yansıması gelir. “Dil öğretimi, aynı zamanda kültür öğretimi şeklinde adlandırılır” (Melanlıoğlu, 2008, s. 64). “Bir dilin söz varlığının (kelime hazinesinin) incelenmesi, o dili konuşan toplumun maddi ve manevi kültürü üzerinde bize en inandırıcı tanıkları getirir. O ulusun yasayış biçimi, inançları, gelenekleri, toplumda önem verilen kavramlar ve tarih boyunca ortaya çıkan çeşitli değişimler, giderek o toplumun birçok nitelikleri, söz varlığında kendini belli eder.” (Aksan, 1975, s. 430). Dil öğretiminin bir bakıma kültür öğretimi de olduğu düşünüldüğünde Türkçe derslerinde kullanılan metinlerin kültürün doğal ürünleri olmasının önemi ortaya çıkar. Toplumunu oluşturan değerlerin ve inanç biçimlerinin sürekliliği, ulusal hafızanın, ortak düşünce tarzının iletilmesi ve benimsenmesi, kültür aktarımı için eğitim ve öğretimin imkanları bağlamında özellikle Türkçe dersleri ve materyallerinin kullanılmasıyla gerçekleştirilebilir (Ünveren Kapanadze, 2018, s. 1590). Bu konuda özellikle halkın ortak kültürünün ürünleri olan halk edebiyatı anlatıları büyük zenginlikler taşır. Zira bunlar “halkın yüzyıllar boyunca yaşama, düşünme biçimlerine ve zevkine uygun olarak üretilmiş, milletin dilinde işlenerek benimsenmiş ve nesillerden nesillere aktarılagelmiş, kültürel özellikleri içinde barındıran edebi mahsullerdir” (Özcan, 2010, s. 59). “Kültürel değerlerin aktarılması, diğer derslerin yanında özellikle Türkçe derslerinde kullanılan metinler aracılığıyla daha olasıdır. Metinler, bir yandan kültürel değerleri koruyup, gelecek nesillere aktaran bir işlev üstlenirken, diğer yandan aynı değerleri okuyucusuna kazandıran bir sorumluluk yüklenmiştir.” (Yıldırım, 2022, s. 180). Öte yandan edebî metinler çoğu kez uzun süreçlerden geçip gelebilecek ölçüde nitelikli sanatsal dokuya sahiptir. Bu eserlerin birden çok kuşağın beğenisini kazanan birtakım evrensel nitelikleri de dil öğretimi kapsamında sanat duyarlılığı kazandırmak için önemlidir. Nitekim sanatsal uyarılar dil öğretiminin vazgeçilmez parçalarıdır (Sever, 2018). Sidekli’ye (2021, s. 138) göre öğrencilere sunulan metinlerin sadece yazılı kaynaklar olarak kalmaması ve yaşamın bir parçası olmasını yani öğrencinin yaşamla bağlantısını sağlayacak, yaşamını daha anlamlı hâle getirecek, yaşamdan zevk almasını etkileyecek özelliklerde olması gerektiği söylenebilir. Özdemir (2019, s. 37) ise Türkçe ders kitaplarına, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini destekleyen ve onların gerçek dünyayı anlamasını sağlayan metinlerin alınması gerektiğini bildirmektedir. Bunlarla

birlikte ana dili eğitimindeki metin seçiminde Türk ve dünya edebiyatının önemli eserlerine yer verilmesi önemlidir (Akdeniz, 2019; Saltık, 2018, s. 293; Sinan, 2006, s. 6). Görüldüğü üzere Türkçe eğitiminde metinler sadece temel dil becerilerinin geliştirilmesinde değil duygu, düşünce ve düş dünyasının geliştirilmesinde temel materyal olarak önümüze çıkmaktadır. Bu gelişimi sağlayacak niteliklere sahip materyallerin seçimi ise oldukça önemli bir iştir. Böylelikle ders kitabı hazırlayıcılarına büyük sorumluluklar düşmektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde Kemiksiz (2018) tarafından yürütülen çalışmada 2006, 2015 ve 2017 programlarına göre hazırlanan 28 Türkçe ders kitabında bulunan metin ve yazar tercihleri incelenmiştir. Akdeniz (2019) tarafından yürütülen çalışmada ise 2018 yılında hazırlanan Türkçe dersi öğretim programına göre hazırlanan ders kitaplarındaki metinler Türk ve dünya edebiyatını temsil kabiliyeti açısından incelenmiştir. Alanda, Türkçe ders kitaplarındaki metinler ile ilgili yapılan diğer çalışmalarda ise tür, tema, resim, içerik, metinsellik gibi özelliklerin incelendiği görülmüştür (Aydın ve Çinpolat, 2018; Baş, 2003; Baş ve Yıldız, 2014; Demirel, Kökçü ve Akbaba, 2018; İşcan ve Cımbız, 2018; Karadağ, 2013; Kolaç, 2009; Mert, 2011; Pilav ve Oğuz, 2013; Solak ve Yaylı, 2009; Şeref, Karagöz ve Ardıç, 2020; Türkben, 2018; Yurt ve Arslan, 2014). Bu çalışmada son 22 yılda hazırlanan Türkçe ders kitaplarının tür, metin, yazar açılarından incelenmesi ile konuya daha bütüncül bir bakış sağlanacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı 2000-2022 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından veya bakanlık izni ile özel yayınevleri tarafından hazırlanan ders kitaplarında kullanılan metinlerin yazar, metin, değiştirilme durumu, yerli/yabancı yazar, tür açılarından incelenip sınıflandırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda Türkçe öğretiminde son 22 yılda kullanılan metinlerin dağılımları incelenmiştir. En sık tercih edilen yazarlar, metinler ve metin türleri belirlenmiştir. Böylelikle ders kitaplarının edebî kültürümüzü temsil etme yetkinliğini değerlendirilebilme imkânı bulunacaktır. Çünkü “kitaplarla tanışma, okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanma, özellikle bireyin doğduğu andan başlayarak ergenliğe uzanan süreçte yaşamsal bir öneme sahiptir” (İnce Samur, 2017, s. 212). Ders kitapları da içeriğinde bulundurduğu edebî metinlerle kitaplarla tanışmada bir aracı rol üstlenebilir.

Bu açıdan ilkököl ve ortaokul dönemlerinde çocuklar ile karşılaştırabileceğimiz edebî kültürümüzün önemli temsilcileri, onların ileriki yaşlarında edinecekleri edebî zevkin ve okuma kültürünün de temelini oluşturacaktır.

YÖNTEM

Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerini inceleyen bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Nitel doküman analizi, yazılı dokümanların içeriklerini titizlikle ve sistematik olarak analiz eden bir araştırma yöntemi olarak belirtilmektedir (Wach ve Ward, 2013, s. 1). Sak vd. (2021, s. 228) ise bir araştırma yöntemi olarak doküman analizinin verilerin birincil kaynağının dokümanlar olduğunu ve bu dokümanların incelenmesinin ve analiz edilmesinin bu yöntemi kapsadığını belirtmektedir. Yapılan araştırmada da temel veri kaynağını ders kitapları oluşturmaktadır. Bu veri kaynaklarında bulunan metinler ve kaynakçalar temel alınarak sorgulama ve analiz yapıldığı için bu yöntemin kullanılması uygun görülmektedir.

Çalışma Materyalleri

Çalışma materyallerini Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından eğitim kurumlarında kullanılmak üzere 2000-2022 yılları arasında kabul edilen 66 Türkçe ders kitabı oluşturmaktadır. Veri kaynakları araştırmacılar tarafından TO-KAT, Millî Kütüphane, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Kütüphanesi'nden araştırılmıştır. Bazı kitapların pdf formatında dijital baskılarına erişilirken bazılarının da basılı versiyonlarına erişim sağlanmıştır. Böylelikle 5-8. sınıflar için hazırlanan 66 Türkçe ders kitabına ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında son 22 yılda ülkemizde kullanılan şu ders kitapları incelenmiştir:

Tablo 1. Veri Kaynaklarını Oluşturan Türkçe Ders Kitapları

Sıra	Kitap adı	Yayınevi	Editör/Yazar*	Kabul Yılı	Baskı Yılı
1	İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 5. Sınıf	Tekışık	Hüseyin Hüsnü Tekışık	1999	2001
2	İlköğretim Türkçe 5 Ders Kitabı	Yıldırım	Ziya Sırmatel, Adil Topaloğlu	2000	2001

3	İlköğretim Türkçe 6 Ders Kitabı	Yıldırım	Metin Gül, Muhsin Köktürk	2000	2001
4	İlköğretim Türkçe 7 Ders Kitabı	Altın Kitaplar	Ahmet Gümüş	2001	2001
5	İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı	Altın Kitaplar	Ahmet Gümüş	2001	2001
6	İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 8	Elit	Veysi Yıldırım	2001	2001
7	İlköğretim Türkçe 8	Yıldırım	Muhsin Köktürk, Metin Gül	2000	2001
8	İlköğretim Türkçe 5 Ders Kitabı	Prizma	Hasan Selim Hacıoğlu, Celile Çelebi, İbrahim Halit Çelik	2001	2002
9	İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 5	Başarı	Müfit Aksakal, Ayşe Çetin	2001	2002
10	İlköğretim Türkçe 6 Ders Kitabı	Elit	Veysi Yıldırım	2001	2002
11	İlköğretim Türkçe 6 Ders Kitabı	Altın Kitaplar	Ahmet Gümüş	2001	2002
12	İlköğretim Türkçe 7 Ders Kitabı	Elit	Veysi Yıldırım	2001	2002
13	İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 5	MEB	Ali İhsan Ayata, Olyar Kaya, Esen Şatır	1999	2003
14	İlköğretim Türkçe 6 Ders Kitabı	Fil	Salih Sarıca, Mustafa Gündüz	1999	2003
15	İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 6	Düzgün	Müfit Aksakal, Orhan Musa Çelik, İsa Savaş	1999	2003
16	İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 7	Düzgün	Müfit Aksakal, Orhan Musa Çelik, İsa Savaş	1999	2003
17	İlköğretim 7 Türkçe Ders Kitabı	Fil	Salih Sarıca, Mustafa Gündüz	2001	2003
18	İlköğretim Türkçe 7	Koza	Ahmet Kapulu	2002	2003
19	Türkçe Ders Kitabı 7	MEB	Süheyla Doğruel, Selçuk Kurter, Muzaffer Gündoğdu	1999	2003
20	Türkçe Ders Kitabı 8	MEB	Ahmet Saraçoğlu, Cengiz Çimen, Yunus Güzel	1999	2003
21	İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı	Düzgün	Müfit Aksakal, İsa Yavaş, Orhan Musa Çelik	2000	2004
22	İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 6	MEB	Meral Ünal, M. Yavuz Öner, Nesrin Bayrak	2004	2005

23	İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 8	Fil	Salih Sarıca, Mustafa Gündüz	2002	2005
24	İlköğretim Türkçe 5 Ders Kitabı	Koza	Mehmet Aydın	2005	2006
25	İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 5	Harf	İbrahim Çelik	2005	2007
26	İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Harf Eğitim	İbrahim Çelik	2007	2007
27	İlköğretim Türkçe 5 Öğrenci Ders Kitabı	MEB	Firdevs Güneş	2005	2008
28	İlköğretim Türkçe 6 Ders Kitabı	MEB	Murat Özbay	2006	2008
29	İlköğretim Türkçe 7 Ders Kitabı	MEB	Murat Özbay	2007	2008
30	İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı	Erdem	Zeynep Gülsüm Sağlam	2008	2008
31	Türkçe 5 Ders Kitabı	Erdem	Saliha Yavuz	2005	2009
32	İlköğretim Türkçe 5 Ders Kitabı	Koza	Ahmet Kapulu	2010	2011
33	İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Evren	Bakiye Taşkiran	2009	2011
34	İlköğretim Türkçe 7 Ders Kitabı	MEB	Murat Özbay	2007	2011
35	İlköğretim Türkçe 5 Ders Kitabı	Ada	Serkan Karakuş	2010	2012
36	İlköğretim Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı	Gizem	M. Fikri İnal	2011	2012
37	İlköğretim 8 Türkçe Ders Kitabı 8	MEB	Murat Özbay	2008	2012
38	İlköğretim Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı	Enderun	Mustafa Kurt, Jülide Atay	2008	2012
39	İlköğretim Türkçe 5 Ders Kitabı	İlke	Emel Yelkenci	2012	2013
40	İlköğretim Türkçe 5 Ders Kitabı	Zambak	Alper Bayındır	2012	2013
41	Türkçe 5 Ders Kitabı	MEB	Elif Aktaş, Bora Bayram	2013	2013
42	İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 7	Pasifik	Hasan Hüseyin Yıldız	2012	2013
43	İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 7	Özgün	Cemil Geçmen	2010	2013
44	İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 8	Ada	Mehmet Kara	2010	2013
45	İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı	Özgün	Güldane Altıntaş, Yeliz Bursalıoğlu	2012	2013

46	Türkçe 6 Ders Kitabı	Gizem	İlhan Yalçın	2010	2014
47	İlköğretim Türkçe 6 Ders Kitabı	MEB	Kemalettin Deniz	2010	2014
48	İlköğretim Türkçe 7 Ders Kitabı	MEB	Kemalettin Deniz	2011	2014
49	Türkçe 8 Ders Kitabı	MEB	Kemalettin Deniz	2013	2014
50	İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı	Yıldırım	Mehmet Fikri İnal	2011	2014
51	İlköğretim Türkçe 7 Ders Kitabı	Meram	Cengiz Maçoğlu	Yok	2015
52	Ortaokul Türkçe Ders Kitabı 5. Sınıf	MEB	Özay Karadağ, Nermin Yazıcı	2016	2016
53	İlköğretim 6 Türkçe Ders Kitabı	Dörtel	Nihat Erdal, Filiz Şenses	2011	2016
54	İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı	Dikey	Leyla Bayrak	2014	2016
55	Türkçe 6 Ders Kitabı	MEB	Ekrem Ayyıldız	2017	2017
56	Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı	Başak	B. Ümit Bozkurt, Suna Canlı	2017	2017
57	İlköğretim Türkçe 7 Ders Kitabı	Ez-De	Metin Çetin	2014	2017
58	Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı	Anittepe	Şule Çapraz Baran, Elif Diren	2019	2019
59	Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı	Ekoyay	Tuncay Demirel	2018	2019
60	6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Ata	Mehmet Ozan Sarıboyacı	2019	2019
61	Türkçe Ders Kitabı 6	MEB	Zekerya Batur, Sabri Ceylan	2018	2019
62	Türkçe 7 Ders Kitabı	MEB	Nurcihan Demirer	2018	2019
63	Türkçe Ders Kitabı 7	MEB	Emine Kırman	2018	2019
64	Türkçe Ders Kitabı 7. Sınıf	Özgün	Hilal Erkal, Mehmet Erkal	2019	2019
65	Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı	MEB	Nihal Ertürk	2019	2020
66	İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı	MEB	Ayşe Yücel	2019	2020

*Editörlü kitaplarda editörler belirtilmiştir.

Araştırmada, Tablo 1’de belirtilen kitaplardan erişilen 1948 okuma metni ve kaynakçaları asıl veri kaynaklarını oluşturmaktadır. Toplam 16 adet beşinci sınıf ders kitabından 528 metin, 17 adet altıncı sınıf ders kitabından 509 metin, 18 yedinci sınıf ders kitabından 495 metin, 15 sekizinci sınıf ders kitabından 416 metin incelenmiştir.

Verilerin Toplanması

İlgili internet katalog taramasıyla tespit edilen 66 Türkçe ders kitabına Millî Kütüphane, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Kütüphanesi ve bazı editörlerle iletişime geçilerek ulaşılmıştır. Millî Kütüphane ve Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Kütüphanesi bünyesinde bulunan kitapların basılı kopyalarına şahsen başvuru ile ulaşılırken bazı editörlerden de kitapların dijital pdf versiyonları elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Ulaşılan kitaplar araştırmacılar tarafından incelemeye alınarak metinler tespit edilmiştir. İnceleme yapılırken ulaşılan veriler MS Excel dosyasına her satıra bir metin işlenerek veri analizi aşamasına geçilmiştir.

Veri analizinde kolaylık sağlaması amacıyla her sınıf seviyesi için ayrı bir Excel dosyası oluşturulmuş, sütunlara da metin adları, yazarlar, türler, metinlerin düzenlenme veya değiştirilme durumu, kaynakçalar işlenmiştir. Belirlenen bu kategorilere göre gerçekleştirilen veri işleme aşamasından sonra veri analizi gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Temel amacı ulaşılan bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okura sunmak olan betimsel analizde, ulaşılan veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenerek yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 239). Bu betimsel analiz sürecinde şu dört aşama bulunmaktadır: Analiz için bir çerçevenin oluşturulması ile verilerin hangi temalar altında işleneceği belirlenmekte, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi ile veriler okunmakta ve düzenlenmekte, bulguların tanımlanması ile veriler tanımlanmakta ve anlaşılabilirlik sağlanmakta, bulguların yorumlanması ile de tanımlanan bulguların anlamlandırılması işlemi yürütülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 240). Böylelikle önceden belirlenmiş olan metin adları, yazarları, türleri, düzenlenme veya değiştirilme durumları, kaynakçaları temalarına kitaplardan ulaşılan veriler aktarılmıştır. Bunun için öncelikle ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin başlıkları ve yazarları belirlenmiştir. Her bir metnin sonunda ya da başında yer alan değiştirime dair ibareler kaydedilmiştir. Ardından metinlerin her biri okunarak dâhil oldukları edebî tür belirlenmiştir. Kitaplarda hangi metinlerin kaçar kez kullanıldığı, bu metinlerin yazarları, değiştirim işlemine tâbi

tutulma durumları, yazarların uyruğu ve metinlerin türleri tespit edilmiş, elde edilen bulgular tablolar hâlinde gösterilerek açıklanmıştır. Çalışmada, etik prosedürler özenle takip edilmiştir.

BULGULAR

Tablo 2. 5. Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan Metin ve Yazarlara Göre Sıralama

Metin ve Yazarı	Sayısı
Atatürk-İlhan Demiraslan	3
Atatürk Kurtuluş Savaşında-Cahit Külebi	3
Bebeklerin Ulusu Yok-Ataol Behramoğlu	3
Mustafa Kemal'in Kağnısı-Fazıl Hüsnü Dağlarca	3
Anadolu-Mehmet Faruk Gürtunca	2
Anadolu'da Konukseverlik-Mehmet Önder	2
Annem-Aziz Nesin	2
Arılar-Ceyhun Atıf Kansu	2
Eskici-Refik Halit Karay	2
Konuşma Sanatı-Saint Laurent	2
Memleket İsterim-Cahit Sıtkı Tarancı	2
Mustafa Kemal'i Düşünüyorum-Ümit Yaşar Oğuzcan	2
Mustafa Kemal'in Sevgisi-Arif Hikmet Par	2
Tek Başıma-Enver Behnan Şapolyo	2
Yangın Var-Mümtaz Zeki Taşkın	2
Gökyüzü-Sabih Şendil	2
Forsa-Ömer Seyfettin	2
Elleri Titriyor-Vasilli Shouklumiski	2
Durmadan Meyve Veren Ağaç-Bülent Habora	2
Bayrak Altında-Faruk Nafiz Çamlıbel	2
Bayrak-Arif Nihat Asya	2

Atatürk Okulu-Ahmet Altümsek	2
Adsız Çeşme-Hasan Ali Yücel	2

*İncelenen 16 ders kitabında toplam 528 metin bulunmaktadır. Diğer metinler tekrar etmemektedir.

İncelenen 16 ders kitabındaki toplam 528 metinden 4'ü 3 kez kullanılmıştır. Bunlar Atatürk, Atatürk Kurtuluş Savaşında, Bebeklerin Ulusu Yok ve Mustafa Kemal'in Kağnısı başlıklı metinlerdir. 19 metin ikişer kez kullanılmıştır. Bunlar Anadolu, Anadolu'da Konukseverlik, Annem, Arılar, Eskici, Konuşma Sanatı, Memleket İsterim, Mustafa Kemal'i Düşünüyorum, Mustafa Kemal'in Sevgisi, Tek Başıma, Yangın Var, Göküzü, Forsa, Ellerim Titriyor, Durmadan Meyve Veren Ağaç, Bayrağımız Altında, Bayrak, Atatürk Okulu, Adsız Çeşme başlıklı metinlerdir. 505 metin ise yalnızca birer kez kullanılmıştır.

Tablo 3. 5. Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan Yazarların Sıklığı

Yazar	Sayısı	Yazar	Sayısı
Emin Özdemir	8	Ataol Behramoğlu	3
Gülten Dayıoğlu	8	Cahit Sıtkı Tarancı	3
Mehmet Önder	8	Cahit Uçuk	3
Muzaffer İzgü	7	Edmondo de Amicis	3
Ceyhun Atıf Kansu	5	Egon Larsen	3
Enver Behnan Şapolyo	5	Ezop	3
Mehmet Necati Öngay	5	Fazıl Hüsnü Dağlarca	3
Reşat Nuri Güntekin	5	Ferhan Oğuzkan	3
Afet İnan	4	Gülsüm Akyüz	3
Aslı Zülal	4	Hikmet Birand	3
Ayla Çınaroğlu	4	İlbeyi Laçın	3
Aziz Nesin	4	İlhan Selçuk	3
Bedri Rahmi Eyüboğlu	4	Mehmet Ali Miryalı	3
Cahit Külebi	4	Mehmet Güler	3

Gökhan Tok	4	Mustafa Ruhi Şirin	3
Hasan Ali Yücel	4	Mükerrem Kâmil Su	3
Sevilay Atmaca	4	Sabih Şendil	3
Ümit Yaşar Oğuzcan	4	Şükrü Enis Regü	3
Yaşar Kemal	4	Talip Apaydın	3
Adnan Çakmakçioğlu	3	Ülkü Tamer	3
Aşık Veysel Şatıroğlu	3		

*3'ten az tekrar eden yazarlar dâhil edilmemiştir.

Dört yazarın metinlerine sekizer kez yer verilmiştir. Bunlar Emin Özdemir, Gülten Dayioğlu ve Mehmet Önder'dir. Muzaffer İzgü'nün metinlerine yedi kez yer verilmiştir. Dört yazarın metinlerine de beşer kez yer verilmiştir. Bunlar: Ceyhun Atıf Kansu, Enver Behnan Şapolyo, Mehmet Necati Öngay ve Reşat Nuri Güntekin'dir. Metinlerine dörder kez yer verilen 11 yazar şunlardır: Afet İnan, Aslı Zülal, Ayla Çınaroğlu, Aziz Nesin, Bedri Rahmi, Cahit Külebi, Gökhan Tok, Hasan Ali Yücel, Sevilay Atmaca, Ümit Yaşar Oğuzcan, Yaşar Kemal. 22 yazarın metinlerine ise üçer kez yer verilmiştir. Bunlar Adnan Çakmakçioğlu, Aşık Veysel, Ataol Behramoğlu, Cahit Sıtkı Tarancı, Edmondo Amicis, Cahit Uçuk, Egon Larsen, Ezop, Fazıl Hüsnü Dağlarca, Ferhan Oğuzkan, Gülsüm Akyüz, Hikmet Birand, İlbeyi Laçın, İlhan Selçuk, Mehmet Ali Miryalı, Mehmet Güler, Mustafa Ruhi Şirin, Mükerrem Kamil Su, Sabih Şendil, Şükrü Enis Regü, Talip Apaydın, Ülkü Tamer'dir.

Tablo 4. 5. Sınıf Ders Kitaplarındaki Metinlerin Alındığı Kaynaklara Göre Sıralaması

Kaynak Adı	Sayısı
Tespit Edilememiştir	102
Bilim Çocuk	12
Doğan Kardeş	9
<i>Çocuklar İçin Şiir Dünyası</i> -Ferhan Oğuzkan	6
<i>Aldı Sözü Anadolu</i> -Mehmet Önder	5
MEB (web)	5

<i>Çocuk Şiirleri</i> -Nurdan Tüzüner	4
<i>Çocuk Gözüyle Atatürk</i> -Hacı Angı	3
<i>Çocuk Kalbi</i> -Edmondo de Amicis	3
<i>Gazi Mustafa Kemal Atatürk</i> -Fazıl Hüsni Dağlarca	3

*3'ten az tekrar eden kaynaklar dâhil edilmemiştir.

Metinlerden 102'sinin hangi kaynaktan alındığı tespit edilememiştir. Metinlerin 12'si Bilim Çocuk dergisinden, 9'u Doğan Kardeş dergisinden, 6'sı Ferhan Oğuzkan tarafından hazırlanan *Çocuklar İçin Şiir Dünyası*'ndan, 5'i Mehmet Önder'in *Sözü Anadolu* kitabından, 5'i MEB'in web kaynaklarından, 4'ü Nurdan Tüzüner tarafından hazırlanan *Çocuk Şiirleri*'nden, 3'ü Hacı Angı tarafından hazırlanan *Çocuk Gözüyle*'den, 3'ü Amicis'in *Çocuk Kalbi* kitabından, 3'ü Fazıl Hüsni Dağlarca'nın *Gazi Mustafa Kemal Atatürk* kitabından alınmıştır.

Tablo 5. 5. Sınıf Ders Kitaplarındaki Metinlerin Değiştirilme ve Yerli/Yabancı Yazar Durumuna Göre Sıralaması

Metin Değiştirim	Sayısı	Yazar Uyrukları	Sayısı
Değiştirilmiş	231	Yerli	492
Değiştirilmemiş	297	Yabancı	36

Tablo 5'e göre, incelenen 16 ders kitabındaki toplam 528 metnin 231'inde değiştirme yapılmıştır, 297'sinde herhangi bir değiştirme yapılmamıştır. Bu metinlerin yazarlarından 492'si Türk, 36 yabancıdır.

Tablo 6. 5. Sınıf Ders Kitaplarındaki Metinlerin Türlerine Göre Sıralaması

Tür	Sayısı	Tür	Sayısı
Şiir	133	Tiyatro	8
Öykü	104	Günlük	3
Makale	84	Haber	3
Anı	58	Mektup	3
Deneme	41	Efsane	2
Söyleşi	23	Fıkra	2

Masal	15	Röportaj	2
Biyografi	14	Tarif	1
Fabl	12		
Gezi Yazısı	12		
Roman	8		

Metinlerin 133'ü şiir, 149'u öyküleyici metin, 246'sı bilgilendirici metindir. Öyküleyici metinlerin 104'ü öykü, 15'i masal, 12'si fabl, 8'i roman, 8'i tiyatro, 2'si efsane türündedir. Bilgilendirici metinlerin 84'ü makale, 58'i anı, 41'i deneme, 23'ü söyleşi, 14'ü biyografi, 12'si gezi yazısı, 3'ü günlük, 3'ü haber yazısı, 3'ü mektup, 2'si fıkra, 2'si röportaj, 1'i tariftir. Buna göre incelenen kitaplarda bilgilendirici metinlerin daha sık kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 7. 6. Sınıf Ders Kitaplarının Metinlere Göre Sıralaması

Metin Adı ve Yazarı	Sayısı
Köy Öğretmenleri-Cahit Külebi	3
Mustafa Kemal'ler Tükenmez-Halim Yağcıoğlu	3
Rüzgâr-Cahit Külebi	3
Yüksek Evde Oturanların Türküsü-Gülten Akın	3
Ah Şu Gençler-Turgut Özakman	2
Anadolu'da Bahar-Abdurrahim Karakoç	2
Ant-Ömer Seyfettin	2
Balıkçıl-La Fontaine	2
Bayrağımızın Altında-Halide Edip Adıvar	2
Bayrak-Arif Nihat Asya	2
Ben Anneyim-Sadun Tanju	2
Canım Kitaplığım-Celal Özcan	2
Çocuk Kitaplığında Sabah Tartışması-Mehmet Güler	2
Dostlar Beni Hatırlasın-Aşık Veysel	2
En İyi Arkadaş-Hadi Besleyici	2

Eskici-Refik Halit Karay	2
Forsa-Ömer Seyfettin	2
Kırkikindiler-Hikmet Birand	2
Kış Uykusu-Yalvaç Ural	2
Kitaba Hürmet-Nurullah Ataç	2
Memleket İsterim-Cahit Sıtkı Tarancı	2
Meşe ile Saz-La Fontaine	2
Mustafa Kemal'in Kağnısı-Fazıl Hüsnü Dağlarca	2
Perili El-Eflatun Cem Güney	2
Robinson-Cahit Sıtkı Tarancı	2
Sarı Kız-Eflatun Cem Güney	2
Vatan-Nurettin Özdemir	2
Vermek Çoğalmaktır-Göksu Birol	2
Yer Çekimsiz Yaşam-Alp Akoğlu	2

*17 kitap-509 metin. Diğer metinler tekrar etmemektedir.

İncelenen 17 ders kitabındaki toplam 509 metinden 4'ü 3 kez kullanılmıştır. Bunlar; Köy Öğretmenleri, Mustafa Kemal'ler Tükenmez, Yüksek Evlerde Oturanların Türküsü ve Rüzgâr başlıklı metinlerdir. 25 metin ikişer kez kullanılmıştır. Bunlar Ah Şu Gençler, Anadolu'da Bahar, Ant, Balıkçıl, Bayrağımızın Altında, Bayrak, Ben Anneyim, Canım Kitaplığım, Sınıf Kitaplığında Sabah Tartışması, Dostlar Beni Hatırlasın, En İyi Arkadaş, Eskici, Forsa, Kırkikindiler, Kış Uykusu, Kitaba Hürmet, Memleket İsterim, Meşe ile Saz, Mustafa Kemal'in Kağnısı, Memleket İsterim, Perili El, Robinson, Sarı Kız, Vatan, Vermek Çoğalmaktır, Yerçekimsiz Yaşam başlıklı metinlerdir. 480 metin ise yalnızca birer kez kullanılmıştır.

Tablo 8. 6. Sınıf Ders Kitaplarının Yazarlara Göre Sıralaması

Yazar	Sayısı	Yazar	Sayısı
La Fontaine	10	Cevdet Kudret Solok	3
Cahit Külebi	9	Fazıl Hüsnü Dağlarca	3

Bedri Rahmi Eyüboğlu	7	Gülten Akın	3
Ömer Seyfettin	7	Gülten Dayıoğlu	3
Cahit Sıtkı Tarancı	6	Hadi Besleyici	3
Eflatun Cem Güney	6	Halide Edip Adivar	3
Halim Yağcıoğlu	6	İpek Ongun	3
Aşık Veysel	5	İsmail Bilgin	3
Ezop	5	Mustafa Ruhi Şirin	3
Muzaffer İzgü	4	Oktay Akbal	3
Nurullah Ataç	4	Reşat Nuri Güntekin	3
Şevket Rado	4	Sait Faik Abasıyanık	3
Yakup Kadri Karaosmanoğlu	4	Tarık Uslu	3
Arif Nihat Asya	3	Yalvaç Ural	3
Beydeba	3	Yaşar Kemal	3

Metinlerine en çok yer verilen yazarlar La Fontaine (10), Cahit Külebi (9), Ömer Seyfettin (7) ve Bedri Rahmi Eyüboğlu'dur (7). Kalan 487 metnin yazarından ise yalnızca birer metin kullanılmıştır. Metinlerine altışar kez yer verilen 3 yazar Halim Yağcıoğlu, Eflatun Cem Güney ve Cahit Sıtkı Tarancı; beşer kez yer verilen iki yazar da Ezop ve Âşık Veysel'dir. 4 yazarın metinlerine dörder kez yer verilmiştir. Bunlar Muzaffer İzgü, Nurullah Ataç, Şevket Rado ve Yakup Kadri Karaosmanoğlu'dur. Metinlerine üçer kez yer verilen 17 yazar şöyle sıralanabilir: Arif Nihat Asya, Beydeba, Cevdet Kudret Solok, Fazıl Hüsni Dağlarca, Gülten Akın, Gülten Dayıoğlu, Hadi Besleyici, Halide Edip Adivar, İpek Ongun, İsmail Bilgin, Mustafa Ruhi Şirin, Oktay Akbal, Reşat Nuri Güntekin, Sait Faik Abasıyanık, Tarık Uslu, Yalvaç Ural, Yaşar Kemal.

Tablo 9. 6. Sınıf Ders Kitaplarındaki Metinlerin Alındığı Kaynaklara Göre Sıralaması

Kaynak Adı	Sayısı
Tespit Edilememiştir	47
Türk Dili Dergisi-TDK	7
Atatürk Şiirleri-Mehmet Kaplan ve Necat Birinci	5
MEB (web)	5

<i>Dostlar Beni Hatırlasın</i> -Aşık Veysel	4
Hürriyet Gazetesi	4
<i>La Fontaine'in Masalları</i> -Orhan Veli Kanık	4
<i>20. Yüzyıl Türk Şiiri Antolojisi</i> -İlhami Soysal	3
Bilim Çocuk Dergisi	3
<i>Günce</i> -Nurullah Ataç	3

Metinlerden 47'sinin alındığı kaynak tespit edilememiştir. Metinlerin 7'si Türk Dili dergisinden, 5'i Mehmet Kaplan tarafından hazırlanan *Atatürk Şiirleri* kitabından, 5'i MEB'in web kaynaklarından, 4'ü Aşık Veysel'in *Dostlar Beni Hatırlasın* kitabından, 4'ü Hürriyet gazetesinden, 4'ü La Fontaine Masalları'ndan, 3'ü İlhami Soysal'ın *20. Yüzyıl Türk Şiir Antolojisi*'nden, 3'ü Bilim Çocuk dergisinden ve 3'ü de Nurullah Ataç'ın *Günce*'sinden alınmıştır.

Tablo 10. 6. Sınıf Ders Kitaplarındaki Metinlerin Değiştirilme ve Yerli/Yabancı Yazar Durumuna Göre Sıralaması

Metin Değiştirim	Sayısı	Metinler Uyruk	Sayı
Değiştirilmiş	172	Yerli	453
Değiştirilmemiş	337	Yabancı	56

İncelenen 17 ders kitabındaki toplam 509 metnin 172'sinde değişiklik yapılmıştır, 337'sinde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Bu metinlerin yazarlarından 453'si Türk, 56 yabancıdır.

Tablo 11. 6. Sınıf Ders Kitaplarındaki Metinlerin Türlerine Göre Sıralaması

Tür	Sayısı	Tür	Sayısı
Şiir	105	Gezi Yazısı	19
Öykü	73	Masal	17
Makale	59	Mektup	17
Anı	46	Fıkra	11
Söyleşi	29	Efsane	6
Biyografi	25	Röportaj	4

Deneme	25	Günlük	3
Tiyatro	24	Haber	3
Fabl	20	Söylev	2
Roman	20	Bildiri	1

Metinlerin 105'i şiir, 160'ı öyküleyici metin, 244'ü bilgilendirici metindir. Öyküleyici metinlerin 73'ü öykü, 17'si masal, 20'si fabl, 20'si roman, 24'ü tiyatro, 6'sı efsane türündedir. Bilgilendirici metinlerin 59'u makale, 46'sı anı, 29'u söyleşi, 25'i biyografi, 25'i deneme, 19'u gezi yazısı, 17'si mektup, 11'i fıkra, 4'ü röportaj, 3'ü günlük, 3'ü haber yazısı, 2'si söylev, 1'i bildiridir.

Tablo 12. 7. Sınıf Ders Kitaplarının Metinlere Göre Sıralaması

Metin Adı ve Yazarı	Sayısı
Son Kuşlar-Sait Faik Abasıyanık	6
Atatürk ve Türk Tiyatrosu-Lütfi Ay	4
Anadolu'da Kilim Demek-Mehmet Önder	3
Anadolu'da Konukseverlik-Mehmet Önder	3
Bir İletişim Biçimi Olarak Karikatür-Hakkı Uslu	3
Hayata Açılan Kapılar-Oya Berk	3
Tatlı Dil-Şevket Rado	3
Türküler Dolusu-Bedri Rahmi Eyüboğlu	3
A Harfi-Sol Ayağım-Christy Brown	2
Anadolu'nun Cirit Oyunları-Mehmet Önder	2
Atatürk-Rasim Köroğlu	2
Atatürk Kurtuluş Savaşı'nda-Cahit Külebi	2
Atatürk ve Sanat-Haldun Taner	2
Balıkçıl-La Fontaine	2
Bayrak-Arif Nihat Asya	2
Bilmece-Ünver Oral	2
Bu Sabah Hava Berrak-Cahit Sıtkı Tarancı	2

Çocukluk-Cevdet Kudret Solok	2
Deniz Hasreti-Ömer Bedrettin Uşaklı	2
Dil Devrimi-Taahsin Yücel	2
Görme Anlama Merakı-Sabri Esat Siyavuşgil	2
Gündüzünü Kaybeden Kuş-Halikarnas Balıkcısı	2
Horozla Tilki-La Fontaine	2
İyimserlik Kötümserlik-Şevket Rado	2
Karada Yüzen Donanma-Yavuz Bahadıroğlu	2
Komşusuzluk-Ali Çolak	2
Memleket İsterim-Cahit Sıtkı Tarancı	2
Munise-Çalığışu-Reşat Nuri Güntekin	2
Mustafa Kemal'in Kağnısı-Fazıl Hüsnü Dağlarca	2
Ordular İlk Hedefiniz-Nezihe Araz	2
Sakın Kesme-Mehmet Emin Yurdakul	2
Semaver-Sait Faik Abasıyanık	2
Susayan Konya-Ayşin Tektaş	2
Türkiye'm Uyanıyor-İlhan Geçer	2
Yolcu Konmaz Oteli-Cemil Miroğlu	2

*18 kitap-495 metin. Diğer metinler tekrar etmemektedir.

İncelenen 18 ders kitabındaki toplam 495 metin içinde 9 kez tekrar eden Son Kuşlar en çok kullanılmıştır. Atatürk ve Türk Tiyatrosu metni 4 kez kullanılmıştır. 6 metin üçer kez kullanılmıştır. Bunlar Anadolu'da Kilim Demek, Anadolu'da Konukseverlik, Bir İletişim Biçimi Olarak Karikatür, Hayata Açılan Kapılar, Tatlı Dil, Türküler Dolusu'dur. 27 metin ise ikişer kez kullanılmıştır. Bunlar A Harfi, Anadolu'nun Cirit Oyunları, Atatürk, Atatürk Kurtuluş Savaşında, Atatürk ve Sanat, Balıkçıl, Bayrak, Bilmece, Bu Sabah Hava Berrak, Çocukluk, Deniz Hasreti, Dil Devrimi, Görme Anlama Merakı, Gündüzünü Kaybeden Kuş, Horozla Tilki, İyimserlik Kötümserlik, Karada Yüzen Donanma, Komşusuzluk, Memleket İsterim, Munise, Mustafa Kemal'in Kağnısı, Ordular İlk

Hedefiniz, Sakın Kesme, Semaver, Susayan Konya, Türkiye’ m Uyanıyor, Yolcu Konmaz Oteli’ dir.

Tablo 13. 7. Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan Yazarlara Göre Sıralaması

Yazar	Sayısı	Yazar	Sayısı
Mehmet Önder	10	Ahmet Köklügiller	3
Gülten Dayıoğlu	9	Arif Nihat Asya	3
La Fontaine	9	Edmondo de Amicis	3
Sait Faik Abasıyanık	9	Emin Özdemir	3
Şevket Rado	9	Hakkı Uslu	3
Cahit Külebi	6	Halide Nusret Zorlutuna	3
Reşat Nuri Güntekin	6	Nezihe Araz	3
Aşık Veysel Şatıroğlu	5	Oktay Akbal	3
Bedri Rahmi Eyüboğlu	5	Orhan Veli Kanık	3
Cahit Sıtkı Tarancı	5	Oya Berk	3
Haldun Taner	5	Salih Sarıca	3
Eflatun Cem Güney	4	Şükrü Enis Regü	3
Hasan Ali Yücel	4	Tahsin Yücel	3
Lütfi Ay	4	Turgut Özakman	3
Ünver Oral	4	Ümit Yaşar Oğuzcan	3

Metinlerine en çok yer verilen yazar 10 kez ile Mehmet Önder’dir. 4 yazarın metinlerine dokuzar kez yer verilmiştir. Bunlar Gülten Dayıoğlu, La Fontaine, Sait Faik Abasıyanık ve Şevket Rado’dur. Altışar kez yer verilen iki yazar Cahit Külebi ve Reşat Nuri Güntekin’dir. Metinlerine beşer kez yer verilen 4 yazar Aşık Veysel, Bedri Rahmi Eyüboğlu, Cahit Sıtkı Tarancı ve Haldun Taner; dörder kez yer verilen 4 yazar da Eflatun Cem Güney, Hasan Ali Yücel, Lütfi Ay ve Ünver Oral’dır. 15 yazarın metinlerine üçer kez yer verilmiştir. Bunlar Ahmet Köklügiller, Arif Nihat Asya, Edmondo de Amicis, Emin Özdemir, Hakkı Uslu, Halide Nusret Zorlutuna, Nezihe Araz, Oktay Akbal, Orhan Veli Kanık, Oya Berk, Salih Sarıca, Şükrü Enis Regü, Tahsin Yücel, Turgut Özakman, Ümit Yaşar Oğuzcan’dır.

Tablo 14. 7. Sınıf Ders Kitaplarındaki Metinlerin Alındığı Kaynaklara Göre Sıralaması

Kaynak Adı	Sayısı
Tespit Edilememiştir	48
<i>Aldı Sözü Anadolu</i> -Mehmet Önder	9
<i>Atatürkçülük</i> -MEB	9
Türk Dili Dergisi-TDK	7
Bilim Çocuk Dergisi	5
Çocuklar, Atatürk'ü Niçin Severiz?	5
Eşref Saat-Şevket Rado	4
Yolculuk Dergisi	4
<i>Çok Güzelsin Gitme Dur</i> -Haldun Taner	3
<i>Dol Karabakır Dol</i> -Bedri Rahmi Eyüboğlu	3
<i>Dostlar Beni Hatırlasın</i> -Aşık Veysel	3
<i>İnce Sözler</i> -Ali Çolak	3
<i>Ünlüler de Çocuktu</i> -Hikmet Altınkaynak	3

Metinlerden 48'inin hangi kaynaktan alındığı tespit edilememiştir. Metinlerin 9'u Mehmet Önder'in *Aldı Sözü Anadolu* kitabından, 9'u MEB'in hazırladığı *Atatürkçülük* kitabından, 7'si Türk Dili dergisinden, 5'i Bilim Çocuk Dergisinden, 5'i *Çocuklar, Atatürk'ü Niçin Severiz* kitabından, 4'ü Şevket Rado'nun Eşref Saat kitabından, 4'ü Yolculuk dergisinden, 3'ü Haldun Taner'in *Çok Güzelsin Gitme* kitabından, 3'ü Bedri Rahmi Eyüboğlu'nun *Dol Karabakır Dol* kitabından, 3'ü Aşık Veysel'in *Dostlar Beni Hatırlasın* kitabından, 3'ü Ali Çolak'ın *İnce Sözler* kitabından, 3'ü de Hikmet Altınkaynak'ın *Ünlüler de Çocuktu* kitabından alınmıştır.

Tablo 15. 7. Sınıf Ders Kitaplarındaki Metinlerin Değiştirilme ve Yerli/Yabancı Yazar Durumuna Göre Sıralaması

Metin Değiştirim	Sayısı	Metinler Uyruk	Sayı
Değiştirilmiş	147	Yerli	455
Değiştirilmemiş	348	Yabancı	40

İncelenen 18 ders kitabındaki toplam 495 metnin 147'sinde değiştirim yapılmıştır, 348'inde herhangi bir değiştirim yapılmamıştır. Bu metinlerin yazarlarından 455'i Türk, 40'ı yabancıdır.

Tablo 16. 7. Sınıf Ders Kitaplarındaki Metinlerin Türlerine Göre Sıralaması

Tür	Sayısı	Tür	Sayısı
Şiir	89	Fabl	10
Öykü	79	Mektup	8
Makale	70	Röportaj	6
Deneme	50	Fıkra	5
Anı	41	Söylev	5
Söyleşi	38	Efsane	4
Tiyatro	20	Günlük	2
Biyografi	19	Haber	2
Roman	17	Anekdott	1
Gezi Yazısı	14	Destan	1
Masal	13		

Metinlerin 89'u şiir, 144'ü öyküleyici metin, 262'si bilgilendirici metindir. Öyküleyici metinlerin 79'u öykü, 20'si tiyatro, 17'si roman, 13'ü masal, 10'u fabl, 4'ü efsane, 1'i destan; bilgilendirici metinlerin 70'i makale, 50'si deneme, 41'i anı, 38'i söyleşi, 19'u biyografi, 14'ü gezi yazısı, 8'i mektup, 6'sı röportaj, 5'i fıkra, 5'i söylev, 2'si günlük, 2'si haber yazısı, 1'i de anekdottur. Buna göre bilgilendirici metin kullanım sıklığının diğer iki türe göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 17. 8. Sınıf Ders Kitaplarındaki Metin ve Yazarlar

Metin ve Yazarı	Sayısı
Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi-Atatürk	5
Onuncu Yıl Nutku-Atatürk	4
Ergenekon Destanı-Mustafa Necati Sepetçioğlu	3
Martı-Richard Bach	3

Misafirliklerimiz-Şevket Rado	3
Türküler Dolusu-Bedri Rahmi Eyüboğlu	3
Birlikte-Mehmet Salihoğlu	3
Son Kuşlar-Sait Faik Abasıyanık	3
Yurdum-Cahit Külebi	3
Anadolu'da Konukseverlik Gelenekselidir-Mehmet Önder	2
Atatürk Kurtuluş Savaşında-Cahit Külebi	2
Kitaplarla Kurulan Dostluk-Coşkun Ertenpınar	2
Bir Fincan Kahve-Mehmet Önder	2
Karanfiller ve Domates Suyu-Sait Faik Abasıyanık	2
Bu Vatan Kimin-Orhan Şaik Gökyay	2
Çalığışu-Reşat Nuri Gültekin	2
Cumhuriyet'in Onuncu Yıl Nutkundan-Atatürk	2
Ergenekon Destanı-Seyit Kemal Karaalioğlu	2
Eski Ankara Evleri-Pınar Yetimoğlu	2
Göç Destanı-Nihat Sami Banarlı	2
Gençliğe Hitabe-Atatürk	2
İhtiyar Çilingir-Memduh Şevket Esendal	2
İnsanla Güzel-İlhan Geçer	2
İşte Onun Evrensellik Anlayışı-İlknur Güntürkün Kalıpcı	2
Kaldırımlar-Necip Fazıl Kısakürek	2
Kara Toprak-Aşık Veysel Şatıroğlu	2
Kefil-Friedrich Fon Schiller	2
Koşma-Karacaoğlu	2
Küçük Ağa-Tarık Buğra	2
Öykülerin Sıcığında Cahit Sıtkı-Esra Karaduman Okay	2
Tiyatronun Değeri-Muhsin Ertuğrul	2
Yaban-Yakup Kadri Karaosmanoğlu	2

*15 kitap-416 metin. Diğer metinler tekrar etmemektedir.

İncelenen 15 ders kitabındaki toplam 416 metin içinde beşer ve dörder kez ile Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi ve Onuncu Yıl Nutku en çok kullanılmıştır. 7 metin dörder kez kullanılmıştır. Bunlar; Martı, Ergenekon Destanı, Misafirliklerimiz, Türküler Dolusu, Son Kuşlar ve Yurdum'dur. İkişer kez kullanılan 28 metin şunlardır: Kitaplarla Kurulan Dostluk, Karanfiller ve Domates Suyu, Anadolu'da Konukseverlik Gelenekseldir, Atatürk Kurtuluş Savaşında, Bir Fincan Kahve, Bu Vatan Kimin, Çalıküşu, Cumhuriyetin Onuncu Yıl Nutkundan, Ergenekon Destanı, Eski Ankara Evleri, Göç Destanı, Gençliğe Hitabe, İhtiyar Çilingir, İnsanla Güzel, İşte Onun Evrensellik Anlayışı, Kaldırımlar, Kara Toprak, Kefil, Koşma, Küçük Ağa, Öykülerin Sıcığında, Tiyatronun Değeri, Yaban.

Tablo 18. 8. Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan Yazarlar

Yazar	Sayısı	Yazar	Sayısı
Atatürk	14	Nurullah Ataç	4
Şevket Rado	12	Richard Bach	4
Aşık Veysel Şatıroğlu	9	John Steinbeck	3
Mehmet Önder	7	Karacaoğlan	3
Sait Faik Abasıyanık	7	La Fontaine	3
Bedri Rahmi Eyüboğlu	6	Mustafa Gündüz	3
Cahit Külebi	6	Coşkun Ertenpınar	3
Yaşar Kemal	5	Reşat Nuri Gültekin	3
Mustafa Necati Sepetçioğlu	4	Seyit Kemal Karaalioğlu	3
Ali Çolak	4	Turgut Özakman	3
Yakup Kadri Karaosmanoğlu	4	Tarık Buğra	3
Mehmet Salihoğlu	4		
Memduh Şevket Esendal	4		

8. sınıf ders kitaplarında en çok Ulu Önder Mustafa Kemal Atatürk'ün yazmış olduğu eserlere yer verilmiştir (14). Şevket Rado'nun 12, Aşık Veysel'in 9 metnine yer verilmiştir. Mehmet Önder ve Sait Faik Abasıyanık'ın 7, Bedri Rahmi Eyüboğlu ve Cahit Külebi'nin 6, ve Yaşar Kemal'in 5 metnine yer verilmiştir. Dörder metnine yer verilen yazar sayısı 7'dir. Bunlar; Mustafa Necati Sepetçioğlu, Ali Çolak, Coşkun Ertenpınar,

Mehmet Salihoğlu, Memduh Şevket Esendal, Nurullah Ataç, Richard Bach, Yakup Kadri Karaosmanoğlu'dur. 9 yazarın metinlerine üçer kez yer verilmiştir. Bunlar; John Steinbeck, La Fontaine, Karacaoğlan, Mustafa Gündüz, Aydın Sayılı, Reşat Nuri Güntekin, Seyit Kemal Karaalioğlu, Turgut Özakman, Tarık Buğra'dır.

Tablo 19. 8. Sınıf Ders Kitaplarındaki Metinlerin Alındığı Kaynaklara Göre Sıralaması

Kaynak Adı	Sayısı
Tespit Edilememiştir	30
Türk Dili Dergisi-TDK	7
<i>Aldı Sözü Anadolu</i> -Mehmet Önder	5
Bilim Çocuk Dergisi	5
Cumhuriyet Gazetesi	5
<i>Eşref Saat</i> -Şevket Rado	5
<i>Nutuk</i> -Atatürk	5
<i>Çocuklar Atatürk'ü Niçin Severiz</i>	4
<i>Dostlar Beni Hatırlasın</i> -Aşık Veysel	4
Varlık Dergisi	4
<i>Çalılışu</i> -Reşat Nuri Güntekin	3
<i>Düşünce Bahçelerinde</i> -Yaşar Aşkın	3
<i>Konuşmak ve Yazmak Sanatı</i> -Seyit Kemal Karaalioğlu	3
<i>Küçük Ağa</i> -Tarık Buğra	3
<i>Martı Jonathan Livingston</i> -Richard Bach	3

Metinlerden 30'unun hangi kaynaktan alındığı tespit edilememiştir. Metinlerin 8'i Türk Dili dergisinden, 5'i Mehmet Önder'in *Aldı Sözü Anadolu* kitabından, 5'i Bilim Çocuk dergisinden, 5'i Cumhuriyet gazetesinden, 5'i Şevket Rado'nun *Eşref Saat*'inden, 5'i Atatürk'ün *Nutuk*'undan, 4'ü *Çocuklar Atatürk'ü Niçin Severiz* kitabından, 4'ü Aşık Veysel'in *Dostlar Beni Hatırlasın* kitabından, 4'ü Varlık dergisinden, 3'ü Reşat Nuri Güntekin'in *Çalılışu*'ndan, 3'ü Yaşar Aşkın'ın *Düşünce Bahçelerinde*'den, 3'ü Seyit Kemal Karaalioğlu'nun *Konuşmak ve Yazmak Sanatı*'ndan, 3'ü Tarık Buğra'nın *Küçük Ağa* romanından, 3'ü Bach'ın *Martı Jonathan Livingston* romanından alınmıştır.

Tablo 20. 8. Sınıf Ders Kitaplarındaki Metinlerin Değiştirilme ve Yerli/Yabancı Yazar Durumuna Göre Sıralaması

Metin Değiştirim	Sayısı	Metinler Uyruk	Sayı
Değiştirilmiş	137	Yerli	386
Değiştirilmemiş	279	Yabancı	30

İncelenen 15 ders kitabındaki toplam 416 metnin 137'sinde değiştirim yapılmıştır, 297'sinde herhangi bir değiştirim yapılmamıştır. Bu metinlerin yazarlarından 386'sı Türk, 30'u yabancıdır.

Tablo 21. 8. Sınıf Ders Kitaplarındaki Metinlerin Türlerine Göre Sıralaması

Tür	Sayısı	Tür	Sayısı
Şiir	72	Gezi Yazısı	8
Makale	53	Mektup	8
Öykü	49	Efsane	6
Söyleşi	47	Eleştiri	6
Anı	39	Fabl	6
Deneme	34	Fıkra	4
Roman	24	Haber	3
Söylev	17	Röportaj	3
Biyografi	13	Günlük	2
Destan	9	Masal	2
Tiyatro	9	Mülakat	2

Metinlerin 72'si şiir, 105'i öyküleyici metin, 239'u bilgilendirici metindir. Öyküleyici metinlerin 49'u öykü, 24'ü roman, 9'u destan, 9'u tiyatro, 6'sı efsane, 6'sı fabl, 2'si masal; bilgilendirici metinlerin 53'ü makale, 47'si söyleşi, 39'u anı, 34'ü deneme, 17'si söylev, 13'ü biyografi, 8'i gezi yazısı, 8'i mektup, 6'sı eleştiri, 4'ü fıkra, 3'ü haber yazısı, 3'ü röportaj, 2'si günlük, 2'si mülakattır. Böylelikle 8. sınıf kitaplarında da bilgilendirici metinler daha sık kullanılmış olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre ders kitaplarında yer alan metinler her sınıf seviyesinde çeşitlilik göstermektedir. İncelenen 16 farklı 5. sınıf ders kitabında yer alan toplam 528 metinden yalnızca 19'u iki kez ve 4'ü üç kez; 17 farklı 6. sınıf ders kitabında yer alan 509 metinden yalnızca 25'i iki kez, 4'ü üç kez tekrar ederken bu sayılar 7. ve 8. sınıf ders kitaplarında görece olarak artsa da yine geniş ölçekli bir metin çeşitliliğini işaret eder. İncelenen 18 adet 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki 495 metinden 27'si iki kez, 6'sı üç kez, 1'i 4 kez ve 1'i de 6 kez tekrar etmiş; incelenen 15 adet 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki 416 metinden 23'ü iki kez, 7'si üç kez, 1'i dört kez ve 1'i altı kez tekrar etmiştir. Buradan hareketle ders kitaplarında zengin bir metin çeşitliliği olduğu söylenebilir. Ders kitaplarındaki metin seçimlerine yansıyan böyle bir çeşitlilik, Yıldız vd. (2019, s. 438) tarafından da saptanmıştır. Söz konusu çalışmada 2018-2019 eğitim-öğretim yılında kullanılan Türkçe ders kitaplarında bir yazarın ikiden fazla metnin kullanılmamasına dikkat edilerek metin çeşitliliğinin sağlandığı saptanmıştır. Bu metin çeşitliliği öğrencilerin farklı okullarda ve farklı eğitim-öğretim yıllarında farklı edebî üsluplarla, bakış açılarıyla, yazar tutumlarıyla, değer yargılarıyla, kültürel katmanlarla karşılaşmalarını sağlayabilir. Bu da metinler yoluyla kazandırılmaya çalışılan edebî kültürün insana ve topluma ilişkin biliş ve duyuş çeşitliliği sağlaması işlevini destekler.

İncelenen ders kitaplarında en çok kullanılan metinlerden Sait Faik Abasıyanık'ın Son Kuşlar öyküsü diğerlerine göre daha ön plana çıkmaktadır. Çünkü 5. ve 6. sınıflardaki metinler en çok üçer kez kullanılırken 7. sınıfa gelindiğinde bu sayının Son Kuşlar ile altıya çıktığı görülür. Aynı metin 8. sınıf kitaplarında da üç kez kullanılmıştır. Derin ekoloji etiği açısından okunabilecek bu öykü (Çobanoğlu, 2021, s. 605) özellikle Doğa ve Evren temalarında kullanılmıştır. Üstelik Demir (2012, s. 1603) bu öyküde doğaya duyarlılığın yanı sıra sevgi, saygı, aile birliği, konukseverlik, dürüstlük, merhamet gibi değerler de saptamıştır.

En çok kullanılan metinlerin bir öbeğini de Anadolu'da yaşanan kültürü konu edinenler teşkil eder. 5. sınıf kitaplarında Anadolu ve Anadolu'da Konukseverlik metinleri ikişer

kez; 6. sınıfta Anadolu'da Bahar metni iki kez, 7. sınıfta Anadolu'da Kilim Demek üç kez kullanılırken bu sınıf seviyesinde daha alt seviyelerde kullanılan Anadolu'da Konukseverlik metni üç kez daha kullanılmıştır. Anadolu'nun Cirit Oyunları metni iki kez kullanılmıştır. 8. sınıf kitaplarında ise böyle bir sıklığa rastlanmamıştır. Anadolu kavramıyla örülen başlıkları taşıyan metinlerin gösterdiği bu sıklık, kavramın yurt sevgisi ve millî kültür gibi iki önemli bileşeni içermesinden kaynaklanmış olabilir. Söz konusu metinlere bakıldığında Anadolu hem millî kültürün yaşandığı bir mekân olarak vurgulanır hem doğrudan yurt kavramıyla özdeşleştirilir.

Eskici ve Forsa metinleri hem 5. hem 6. sınıflarda ikişer kez yinelenmiştir. Bunlar da yurdundan ayrı düşen kahramanlara dayalı öyküler olarak yurt sevgisi iletisini destekler. Ayrıca Eskici'de ana dili duyarlılığı vurgusu da görülür. Çünkü bu öyküde ana dilinin insan hayatında yer edindiği önem okura aktarılmaktadır (Çağın, 2005, s. 69; Çakmacı, 2014, s. 225; Fidan, 2018, s. 33).

Her sınıf seviyesinde en çok tekrar eden metinlerin arasında Gençliğe Hitabe, Onuncu Yıl Nutku, Atatürk ve Türk Tiyatrosu gibi doğrudan Atatürkçülük (2019 Programı'nda Millî Mücadele ve Atatürk) teması ile ilgili olanlar bulunur. Bu metinler, her Türk vatandaşının hâkim olması gereken metinler olarak değerlendirilebilir. Çünkü öğretim programlarının amaçlarında millî değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek, Türkçe dersi özel amaçlarında ise millî duygu ve düşüncelerin güçlendirilmesi bulunmaktadır (MEB, 2019, s. 3, 8; MEB, 2006, s. 4). Böylelikle bu temadaki metin tekrarların sebebi programların amaçları doğrultusunda temel kaynakların seçilmesi olabilir. Ayrıca çocuk edebiyatı alanındaki eserler bu temada az bulunur. Bu anlamda ideolojik vurguları belirgin olan konularda, mesajları doğrudan vermek isteyen metinler ön plana çıkabilir. Ancak böyle bir ideolojik amacın öncelenmediği temalarda çocuk edebiyatı duyarlılıklarının görece ön planda tutulması yaygın bir durumdur. Çünkü "ideolojik söylemlerle dolu kitaplardaki baskı ve yükleme çocuğun doğasına uygun olmadığı için onu okumaktan, kitaptan soğutmaktadır" (Dayıoğlu, 1987, s. 16-17). Nitekim "ideolojilerin çocuk edebiyatı eserlerine yansımaları eğitim işlevi ve didaktiklik üzerinden olmaktadır" (Şener, 2021, s. 1243). Atatürkçülük teması kapsamındaki metinlerin taşıdığı millî değer yargıları

aracılığıyla öğrencilerin toplumsal kimlik rollerini edinmesine katkı sağlanabilir. Erikson'un "kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası" (aktaran Gürses ve Kılavuz, 2011, s. 155) şeklinde özetlediği 12 yaşında başlayan gelişim döneminde "Ben kimim?" sorusu etrafında şekillenen bireysel ve toplumsal benlik arayışı yoğunlaşan ortaokul öğrencilerinin bu temanın konuları olan yurttaşlık, Türklük ve millet olma bilinci, yurtseverlik vb. kavramlarına dair farkındalık kazanması bir "kasıtlı kültürleme süreci" (Hotaman, 2017, s. 432) olan eğitimin en önemli kazanımlarından olacaktır. Yine Atatürk'ün ve diğer milli mücadele kahramanlarının kişiliklerindeki ortak yüksek değer yargılarının bu yaş grubundaki öğrencilerin alımlayacakları metinlerde yer alması onların bireysel benlik gelişimi için de önemli fırsatlar olarak görülebilir. Atatürk'ün 21. yüzyılın gerekliliklerine de hitap eden ilkelerinin duyarlılığı kapsamında tasarlanması beklenen ilgili tema metinleri 21. yüzyıl becerilerini hedefleyen programla uyum içinde çalışabilir.

Diğer yandan ders kitabı yazarlarının söz konusu ideolojik temelli bir tema olduğunda metin seçerken diğer temalara göre daha temkinli davrandıkları ve ders kitaplarının kabulü için Atatürk üzerine bir yazarın edebî yaklaşımlarını taşıyan metinlerden kaçındıkları; tartışmaya açık olmayan Onuncu Yıl Nutku, Gençliğe Hitabe gibi metinleri öncelikledikleri, bunlar etrafında kümelenedikleri söylenebilir. Ayrıca en çok tekrarlanan bu metinlerin doğrudan Atatürk tarafından yazılanlar, edebî metinlerin sanatsal yoğunluğunun Atatürk hakkında yol açabileceği olası ihtilaflara görece daha az olanak veren bilgilendirici metinler ve Kültür Bakanlığının web sitesinde yer alan şiirler olduğu görülür. Eroğlu-Okur (2014, s. 115) da Türkçe ders kitaplarındaki Atatürkçülük teması kapsamındaki metinler arasında bilgilendirici metinlerin çoğunlukta olduğunu saptamıştır. Bu konuda, 2006 Programı'nda Atatürkçülük temasında verilen açıklamaları etkili olmuş olabilir. Nitekim ilgili başlıkta kullanılması gereken metinlerin özelliklerinden söz edilirken çoğunlukla bilgilendirici metin türü dahilinde işlenebilecek olan konular vurgulanmıştır (MEB, 2006, s. 51-53). Ayrıca ilgili bölümün açıklamalar kısmında direkt olarak Onuncu Yıl Nutku ve Söylev'den yararlanılmasını istenmesi (MEB, 2006, s. 51-53) de doğrudan Atatürk tarafından kaleme alınan metinlerin çokluğuna sebep gösterilebilir.

Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin hangi yazarlardan alındığına bakıldığında metin seçimindeki çeşitliliğe benzer bir görünüm olduğu anlaşılır. Bu durum 2008-2009'da okutulan 6 farklı yayından çıkan ortaokul Türkçe ders kitaplarını inceleyen Sulak (2009) tarafından da belirtilmiştir. Çalışmamızda incelenen 16 adet 5. sınıf kitabında bir yazarın en çok 8 metnine rastlanırken bu sayı 17 adet 6. sınıf kitabında 10, 18 adet 7. sınıf kitabında 10, 16 adet 8. sınıf kitabında ise 15'tir. Metinlerin tekrar etme sıklığına göre yazarların tekrar etme sıklığının daha fazla olması bir yazarın birden çok farklı metnine yer verilmesindedir.

Metinleri seçilen yazarların arasında Cumhuriyet dönemi edebiyatının temsilcilerinin önemli bir yeri olduğu görülür. 5. sınıf kitaplarında Reşat Nuri Güntekin, Bedri Rahmi Eyüboğlu, Aziz Nesin, Yaşar Kemal, Aşık Veysel, Cahit Sıtkı Tarancı, Fazıl Hüsni Dağlarca ve Ataoğl Behramoğlu'nun; 6. sınıf kitaplarında Ömer Seyfettin, Şevket Rado, Arif Nihat Asya, Cevdet Kudret Solok, Sait Faik Abasıyanık, Oktay Akbal; 7. sınıf kitaplarında Cahit Külebi, Turgut Özakman, Ümit Yaşar Oğuzcan, Orhan Veli Kanık; 8. sınıf kitaplarında Mustafa Necati Sepetçioğlu, Nurullah Ataç, Memduh Şevket Esendal, Tarık Buğra, Cahit Külebi gibi yazarların birden çok eserinin kullanılması ders kitaplarında Türk edebiyatının seçkin isimlerinin sundukları geniş olanaklardan yararlanılmaya çalışıldığını gösterir. Ders kitaplarında rastlanan böyle bir edebiyatçı listesi, bu kitaplar aracılığıyla edebî kültürün öğrencilere aktarılması için önemli katkılar sağlayabilir. Nitekim yeni kuşağa bir milletin edebî kültürünü aktarmanın en iyi yollarından biri onları millî edebiyatlarının seçkin ve yetkin yazarlarının eserleriyle muhatap etmek, dil becerilerine dönük çalışmaları bunlar üzerinden tasarlamak olarak değerlendirilebilir. Dil becerilerini geliştirdiği ana dilinin yetkin örnekleriyle sürekli içli dışlı olan öğrencilerin, dilin hazzını ve edebiyatın estetiğini edinebilmeleri ve edebî kültürünü geliştirmeleri beklenebilir. Öte yandan bu isimlerin uzun süre Türk okuru tarafından tutulur olmasından da hareketle onlar Türk millî kültürünün temsilcileri olarak görülebilir. Meslekleri, ideolojileri vb. ne olursa olsun Türk inanç, düşünce ve duyuş tarzının ana hatlarıyla uyumlu metinleri ortaya çıkaran yukarıda bahsedilen isimler, aynı

zamanda ders kitaplarındaki milli kültür aktarımı için de önemli araç görevi üstlenmiş olarak değerlendirilebilir.

Burada, 8. sınıf kitaplarında metni en çok kullanılan yazarın Atatürk olması, bu sınıf seviyesi için metinler bahsinde sözü edilen kısıtlılıklardan kaynaklanmış olabilir. Ders kitabı yazarları, söz konusu Atatürkçülük olduğunda bu sınıf seviyesinde en çok bizzat Atatürk'ün yazarı olduğu metinleri tercih etme eğilimi gösterirken bu durum diğer sınıf seviyeleri için geçerli değildir. Bu da disiplinlerarası bir yaklaşıma isnat edilebilir. Nitekim söz konusu süreç boyunca 8. sınıfta verilen T. C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin kazanımları sayesinde öğrencilerin Türkçe dersinde de doğrudan Atatürk odaklı metinleri daha iyi anlamak için gerekli olan ön bilgileri temin edeceği varsayılmış olabilir.

Ders kitaplarında metinleri kullanılan yazarların dağılımına bakıldığında ortaya çıkan dikkat çekici diğer nokta yazarların çocuk edebiyatçısı kimliğiyle olan ilişkileridir. Bilindiği üzere alanyazındaki yazarların bir kısmı çalışmalarının odak noktası gereği doğrudan çocuklar için yazan kimseler olarak görülürken bir kısmı çocuklar için yazma amacı gütmeyen hâlde eserleri ana kahramanının çocuk olması ya da dilinin yalın olması gibi gerekçelerle çocuklara sunulan yazarlardır. Ders kitaplarında metinleri kullanılan yazarların büyük çoğunluğunu bu ikinci grubun oluşturduğu görülmüştür. Doğrudan çocuklar için yazan, çocuk edebiyatı yazarı kimliği ile ön planda olan yazarların ikinci gruba oranı hayli düşüktür. İncelenen 5. sınıf ders kitaplarında metinleri en çok kullanılan yazarların arasında yalnızca 6 kişi Gülten Dayıoğlu, Mustafa Ruhi Şirin gibi çocuk edebiyatçısı kimliği ile bilinir. Bu yazarlar 6. sınıf kitaplarında 5, 7. sınıf kitaplarında 4 kişiyle sınırlıdır. 8. sınıf kitabında ise metinleri en çok kullanılan yazarlardan hiçbiri çocuk edebiyatçısı kimliği ile bilinenlerden değildir. Bu saptama alanyazında son yirmi yıl içindeki farklı zaman aralıklarındaki ders kitaplarını inceleyen çalışmaların bulgularıyla da uyumludur. Kemiksiz'in (2018) 2006, 2015 ve 2017 programlarına uygun olarak yayımlanan 28 farklı ortaokul Türkçe ders kitabındaki 1112 metin üzerine yaptığı incelemede ulaştığı bulgulara göre metinlerine yer verilen 47 farklı yazardan sadece 6'sı çocuk edebiyatçısı kimliği ile ön plandadır. Derya vd.'nin (2019) 2018-2019'da

kullanılan ders kitaplarına ilişkin incelemesinde farklı seviyedeki farklı ders kitaplarında farklı metinlerine yer verilen 38 yazar arasında yalnızca 8'i bu durumdadır. Karakuş'un (2010) 1945-2006 yılları arasındaki Türkçe ders kitaplarının metinlerini incelerken tespit ettiği, metinleri en sık kullanılan elli yazardan hiçbiri çocuk edebiyatçısı olarak bilinmemektedir. Böyle bir görünüm son 22 yıldaki ders kitabı yazarlarının metin seçme eğilimlerine ilişkin şu çıkarımı yapmaya olanak verir: Yazarlar, hedef kitlesi ortaokul seviyesindeki öğrenciler olan kitaplardaki metinleri seçerken yalnızca çocuk edebiyatı yazarları ile sınırlı kalmamış, çocuk edebiyatının kaynaklarından olan çağdaş Türk edebiyatı ve Türk halk edebiyatının olanaklarından da geniş ölçüde yararlanmışlardır.

Ders kitabı yazarlarının çocuklar için yazmayan yazarların metinlerine bu denli yer vermesi kitaplarda kullanılan metinlere müdahalelerin gerekliliğini de gündeme getirir. Nitekim doğrudan çocuklar için yazılmadığından çocuk gerçekliği ve çocuğa göreliğe uyma kaygısını ön plana almadığı düşünülen yazarların eserlerini eğitsel amaçlara dönük olarak çocuk okurlarla buluştururken dikkat edilmesi gereken ayrıntılar bulunur (Yüceşen, 2014). Alanyazında, Türkçe ders kitaplarındaki metin seçiminde çocuğa göreliğe büyük ölçüde uygun davranıldığını gösteren çalışmalar (Demirel ve Deniz, 2021) olduğu kadar uymayan birçok metin olduğuna dönük çalışmalar da bulunması (Çakır, 2013; Çalışkan, 2016; Küçükavşar ve Hasırcı, 2013, Narin, 2022) bu kaygıyı doğrular.

İncelenen ders kitaplarındaki metinlerin alındığı kaynaklara bakıldığında tüm sınıf seviyelerinde süreli yayınların ve antolojilerin büyük bir sıklığa sahip olduğu görülür. İnternet kaynakları ise genelde MEB'in web sitesi ile sınırlı kalmıştır. Bu durumda ders kitabı yazarlarının kaynakları seçme eğilimine dair bazı çıkarımlar yapmak mümkündür. Yazarların metinleri seçerken alanyazından kendi olanaklarıyla tarama yapmaktan çok hâlihazırdaki taranmış ve derlenmiş eserlerden yararlanarak oldukça pratik davrandıkları söylenebilir. Bu, onları ulaşabildikleri antolojilerin sınırlılıklarına mahkûm eden bir etkiye sebep olmuş olabilir. Her sınıf seviyesinde en çok kullanılan kaynaklardan olan Bilim Çocuk dergisi ve Türk Dili dergisi gibi doğrudan devlet kurumlarının idaresindeki süreli yayınların bu denli kullanılması da yazarların bir güvenlik kaygısı içinde seçimler

yaptığı şeklinde yorumlanabilir. Nitekim MEB tarafından onaylanması istenen ders kitaplarında diğer devlet kurumlarının onayıyla yayın yapan kaynakların seçilmesi böylesi bir onaydan geçmeksizin yayımlanan geniş eser yelpazesindeki seçeneklere göre resmî makamlar için daha güvenilir ve kabul edilebilir görünmektedir. Söz konusu internet kaynaklarını kullanmak olduğunda MEB'in web sitesinin en büyük sıklığa sahip olması da aynı sebebe bağlanabilir. Onun sahip olduğu bu geniş yer özellikle son dönemde sıkça gündeme gelen siber güvenlik açısından da önem taşır. Siber güvenliğin sağlanması için bilginin gizliliği (confidentiality), bütünlüğü (integrity) ve erişilebilirliğinin (availability) sağlanması gerekmektedir (Goodrich-Tamassio, 2010'dan aktaran Hekim ve Başbüyük, 2013). “gov.tr” uzantılı olduğundan MEB kaynakları da Türkçe ders kitabında güvenli web kaynaklarından olarak tanıtılır ve bu üç temel ölçütü sağlayabildiği varsayılır.

İnternet kaynaklarındaki çeşitliliğin gösterdiği söz konusu sınırlılık özellikle internet kullanımının son yirmi yılın yalnızca son döneminde sıklaşmasına ve yaygınlaşmasına, 2000'li yılların ilk yarısında bu konudaki kısıtlılıklara bağlanabilir. Nitekim Kemiksiz (2017) de Türkçe ders kitaplarında yer alan 1112 metni incelerken bunlardan yalnızca 12'sinin internet tabanlı kaynaklardan alındığını saptamıştır. Oysaki Coşkun ve Taş'a (2008) göre öğretim programında metinlerin çevrim içi sunumlarından seçilebileceği belirtilmiştir.

Kullanılan kaynaklar arasında en büyük sıklığa sahip olanların doğrudan çocuklar için hazırlanan kaynaklar (çocuk dergileri ve antolojileri) olması ders kitabı yazarlarının ders kitaplarında yer alacak metinlerde çocuk edebiyatı ilkelerinin gözetilmesini ilişkin bir kaygı taşıma eğiliminde olduğunu gösterir. Öte yandan en çok kullanılan kaynaklar arasında çocuklar için hazırlanmayan antolojiler ve kitaplar da bulunur. Dönem antolojileri, tematik antolojiler, yetişkinler için hazırlanan dergiler ve gazetelerin büyük sıklıkla kullanılması yine ders kitabına alınan metinlere müdahale etme gerekliliği konusunu gündeme getirir. Bu kaynaklardan nasıl yararlandığı, seçimlerin hangi ölçütlere dayanılarak ve hangi müdahalelerle yapıldığının başka bir çalışma kapsamında incelenmesi önerilebilir. Nitekim Saltık'a (2018) göre ders kitaplarındaki birçok metin

fazla uzun ve seviyeyle uyumsuzdur. Ayrıca incelenen kaynaklarda antoloji kullanımının sıkça yer aldığı görülmektedir. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtilmeyen metinlerin asıl kaynaklarından alınması gerekliliği güncel Türkçe dersi öğretim programında belirtilerek (MEB, 2019, s. 18) metinlerin birincil kaynaktan alınması olumlu bir gelişmedir. Bu sayede ders kitabı yazarları seçim yapacakları yelpazeyi yalnızca ulaşılabildikleri antolojilerle sınırlandırmaz ve çok daha geniş seçim olanakları elde etmiş olur.

Kaynaklarla ilgili en çok göze çarpan durum ders kitaplarında kaynakçaların belirtilmesindeki yetersizliktir. Bazı ders kitaplarının kaynakça bölümü bulunmazken bazı kitaplarda da kaynakça kısmında birçok kaynak eksik bırakılmıştır. Metin sonu kaynak gösterimlerinde ise büyük bir istikrarsızlık görülür. Bazı yayınların kitaplarında her bir metnin altında hangi kaynaktan alındığına ilişkin eser ibaresi bulunurken bazı kitaplarda böyle bir ayrıntı yoktur. Bu da araştırmacıların kaynaklara ulaşmasının önünde büyük bir engel oluşturmaktadır. Yine bu durumdaki ders kitaplarının onlardan yararlanacak olan öğrencilerin ilgi duydukları metinlerin kaynağına ilişkin meraklarının peşinden gitmelerini sağlama ve onlara yol gösterme işlevinden yoksun olduğu söylenebilir.

Metinlere müdahale etmek yoluyla onlar üzerinde değiştirim yapılması incelenen ders kitaplarında başvurulan oldukça yaygın bir uygulama olarak görülmektedir. Değiştirilen metinlerin sonlarına kısaltılmıştır, sadeleştirilmiştir, alınmıştır, kısaltılarak sadeleştirilmiştir gibi ibareler eklenmiştir. Bu tür metne müdahalelerin en çok 5. sınıf kitaplarında yapıldığı görülür. 5. sınıflardaki değiştirim yapılan metinlerin toplam metin sayısına oranı 6, 7 ve 8. sınıflarda olandan yaklaşık %10 daha fazla görünmektedir. Bu da 5. sınıf öğrencilerinin içinde buldukları gelişim döneminin düzeyi gereği onlar için seçilen metinlere daha sık müdahale etme gereği duyulduğunu akla getirir. Ancak diğer sınıf seviyelerinin ders kitaplarında değiştirim yapılan metin oranları ise birbirlerine oldukça yakındır. Değiştirilen metin oranı sınıf seviyesiyle ters orantılı olarak her bir seviye için giderek azalmamaktadır. Bu durumda 20 yıla yayılan yazar tutumunun değiştirim meselesinde sınıf seviyesine göre istikrarlı bir tablo çizdiği söylenemez. Bu da

değiştirir ilke ve yöntemlerine ilişkin yaygın kabul gören standartların henüz oluşturulamamasına bağlanabilir. Ders kitaplarına seçilecek metinlerde bulunması gereken özelliklerin öğretim programlarına göre birtakım değişiklikler göstermesi de bunun bir göstergesidir. Ayrıca Tekşan ve Çınpolat'ın (2023) çalışmasında 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre hazırlanan ders kitaplarındaki metin içinden cümle ya da kelime silme işlemlerinin metin bütünlüğüne olumsuz etkisi olabileceği ya da bu işlemin gereksiz görüldüğü belirtilmiştir. Ders kitaplarında kullanılan metinlerde yaklaşık olarak üçte birlik oranda beliren bir sıklıkla değiştirime başvurulmasının temelinde bu çalışmada daha önce ele alınan yazarların ve eserlerinin önemli bir kısmının çocuklar için özel olarak hazırlananlar arasından seçilmemesi, yetişkinler için yazılan edebî ürünlerden de sıklıkla yararlanılması olabilir. Nitekim çocuklar için yazılmayan eserler çocuklar için hazırlanan ders kitaplarına alınırken çocuğa görelilik ve çocuk gerçekliği ilkeleri bağlamında müdahalelere ihtiyaç duyulur. Zira “özel bir hedef kitle gözetilmeden yazılmış ve genel nitelikleriyle Türkçe eğitimi aracı olabilecek metinler, amaca ve hedef kitleye uygun hâle getirilmelidir. Mecbur kalmadıkça tercih edilmemesi gereken metne müdahalede, metnin anlam bütünlüğü, düşünce yazısı ise ana fikri ve yazarın üslubu korunmalıdır” (Duman, 2010, s. 285). Nitekim ders kitapları için başvuru metinlerden büyük bir kısmı uzunluk itibarıyla da kitaba alınmak için kısaltma şeklinde müdahaleye ihtiyaç duymaktadır. Böylece bu çalışmanın en önemli vurgularından olan metin değiştirimi meselesinin son 22 yılda kullanılan Türkçe ders kitaplarında büyük ölçüde başvuru bir uygulama olduğu ve ders kitaplarının yapılandırılmasında büyük pay sahibi olduğu öne sürülebilir. Bu alanyazında da önemli bir gereklilik olarak görülmektedir. Durmuş'a (2013a) göre metin değiştirimi; tarihî metinlerin kolaylaştırılıp anlaşılmasından, okumada geri kalan öğrencilere destek olmaya, lehçeler arasındaki farkların giderilmesinden metin tenkidine dek pek çok alanda kullanılmaktadır. Bu anlamda metinlerin sadeleştirilip anlaşılabilirlik bakımından çocuğa uygun hâle getirilmesinde de metin değiştirimi kullanılmaktadır. Ancak Yüceşen'in (2014) de tespit ettiği üzere ders kitaplarındaki metinlere uygulanan değiştirim işlemleri onların tür özelliklerinin ve estetik yapılarının bozulmasına sebep olabilmektedir. Bayraktar ve Durukan (2016, s. 1357) ise ders kitaplarındaki değiştirimlerin okunabilirliği fazla

etkilememesine rağmen söz gruplarına dair anlam farklılıklarına yol açabildiğini saptamıştır. Durmuş (2013b, s. 139), metni sadeleştirme amacıyla çıkılan yolda her zaman aynı sonuçlara ulaşılmadığına bu tür işlemlerin potansiyel olarak daha karmaşık dil özelliklerine, hâliyle de daha karmaşık olan yoğunlaştırılmış yapılara yol açabileceğine ve sonuç olarak daha az anlaşılabilir metinler üretebileceğine vurgu yapan çalışmalardan da söz eder.

İncelenen ders kitaplarının tümünde ve tüm düzeylerinde en istikrarlı görünümü arz eden, metinleri seçilen yazarların büyük çoğunluğunun Türk edebiyatına mensup olmalarıdır. Türk-yabancı yazar oranlarında sınıf seviyeleri arasında belirgin bir farklılık yoktur. Yabancı yazarların sayısı bu çalışmada incelenen kitaplardaki toplam yazar sayısının yaklaşık %6'sını oluşturur. Bu durum alanyazındaki diğer Türkçe ders kitabı incelemelerinde de saptanmıştır. Karakuş (2010, s. 571) 1945-2006 yılları arasında kullanılan Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin toplamda 414 yazarından 49'unun yabancı 365'inin Türk olduğunu saptamıştır. Bu da yazarların yalnızca %11'inin yabancı olduğunu gösterir. Başka bir çalışmada da incelenen ders kitaplarından Millî Eğitim Bakanlığı Yayınevi'nin kitabında, yerli yazarların yabancı yazarlara oranı %75; Evrensel İletişim Yayınları'nın kitabında yerli yazarların yabancı yazarlara oranının %78 iken bu oran; A Yayınları'nda, %79; Koza Yayınları'nda %94; Özgün Matbaacılık'ta %72'dir (Batur, 2010). Derya vd. (2019) incelediği Türkçe ders kitaplarındaki Türk-yabancı yazar oranını 115'e 19 olarak bulmuştur. Bu da yabancı yazarların oranının %14'e tekabül ettiğini gösterir. Bu durum ders kitabı yazarlarının metin seçimindeki genel tutumunun eğitimin temel ilkelerinden olan yakından uzağa ilkesine (Dirik, 2015, s. 109) uymak yönünde olduğunu gösterir. Nitekim bu ilkenin gereklilikleri arasında çocukların önce kendi yakın çevrelerindeki kültürlerle daha sonra çevre kültürlerle tanışması da bulunur. Metinlerin doğası gereği yazarı vesilesiyle kültür taşıyıcı ve yansıtıcı yapılar olduğu (Ünveren Kapanadze, 2018, s. 1575) ve Türkçe ders kitaplarında kültür aktarımının da sağlanabilmesi gerektiği (MEB, 2019, s. 8) düşünüldüğünde ortaokul seviyesinde Türk yazarlara öncelik verilmesi bu bağlamda değerlendirilmelidir. Millî kültür en doğal hâliyle o milletin mensubu olan yazarların zihninden metinlerine yansıyanların

alımlaması sayesinde edinilebilir. Bu nedenle ders kitaplarında Türk yazarların bu denli büyük bir oranda seçilmesinin millî kültür aktarımına hizmet edebileceği söylenebilir. Ancak Türk ve yabancı yazarların sayısındaki bu büyük fark, öğrencilerde kültürlerarası farkındalık oluşturması için onların evrensel değer yargılarıyla yeterince karşılaşmasına ilişkin bir kaygıyı ortaya çıkarabilir. Bu nedenle ders kitaplarındaki metinlerin evrensel değerlerle ilişkisini irdeleyen ayrı bir çalışmaya gereksinim vardır. Yerli yazarların metinlerinin evrensel değerlere ne kadar sahip olduğu ve az sayıdaki yabancı yazarlı metinlerin kendi kültürlerine dair farkındalık oluşturma potansiyeli incelenmelidir.

Ders kitaplarındaki metinler türleri bakımından incelendiğinde her sınıf seviyesinde en çok bilgilendirici metinlere yer verildiği, öyküleyici metinlerin ikinci sırada yer aldığı, şiirlerin ise en küçük paya sahip olduğu görülür. Bu, yazındaki bilgilendirici metin türlerinin çeşitliliğinin öyküleyici metinlere, öyküleyici metin türlerinin çeşitliliğinin de şiirlere göre daha fazla olmasının doğal bir sonucu olarak okunabilir. Ancak burada 2015 Programı'ndaki bir ölçüte aykırı bir durum görülür. Bu Program'da hangi sınıf seviyesinde hangi türden metnin kaç adet kullanılacağını açıklayan tabloda (MEB, 2015) her sınıf seviyesinde hikâye edici metinlere bilgilendirici metinlerden daha fazla yer ayrılmıştır. Bu konuda alanyazındaki çalışmalar arasında birtakım tutarsızlıklar görülmekte, hangi tür metinlerin daha fazla kullanıldığı, ele alınan kitapların dönemlerine ve seviyelerine göre değişiklik göstermektedir. Yıldız vd. (2019, s. 440) 2018-2018 eğitim-öğretim yılında okutulan Türkçe ders kitaplarını incelerken tüm kitaplarda öyküleyici metinlerin bilgilendirici metinlerden daha fazla olduğunu; Baş (2003, s. 250) da iki farklı yayınevine ait 6. sınıf Türkçe ders kitaplarını incelerken öyküleyici metinlerin daha fazla olduğunu saptamış, Sulak (2009, s. 4) ise 5. sınıf seviyesindeki kitaplarda daha çok bilgi verici metin türüne yer verildiğini tespit etmiştir. Kolaç (2009, s. 495) 2007 yılında okutulan ilköğretim ikinci basamak Türkçe ders kitaplarında düşünceye dayalı metinlerin olaya dayalı metinlerden daha fazla kullanıldığını tespit ederken 1956'da kullanılan bir Türkçe ders kitabıyla 2018'de kullanılan ders kitabını inceleyen Kurt (2018) her iki kitapta da öyküleyici metinlerin bilgilendirici metinlerden fazla olduğunu saptamıştır. Söz konusu yayınların veri kaynaklarının dar kapsamlı olması

nedeniyle ortaya çıkan tutarsız görünümü çalışmanızın 20 yıl gibi geniş bir zaman diliminde okutulan kitaplardan oluşan oldukça geniş veri kaynağı ile giderilebilir ve uzun vadede bilgilendirici metinlere daha çok yer verildiği söylenebilir.

Metin türlerinin birbirlerine oranı sınıf seviyeleri arasında belirgin farklılıklar göstermemektedir. Ayrıca metin türlerinin oranları sınıf seviyeleriyle orantılı olarak değişmemektedir. Şiir türündeki metinler %25’le en geniş yeri 5. sınıf ders kitaplarında kaplarken bu türdeki metinler 6. sınıf kitaplarındaki metinlerin %20’sine, 7. sınıftakilerin %17’sine, 8. sınıf kitaplarındakilerin %23’üne karşılık gelir. Dağılımdaki benzer bir düzensizlik öyküleyici metinlerde de görülür. Bu tür metinlerin kitaplarda kapladığı yerlerin oranlarına bakıldığında 5. sınıf ders kitaplarında %28, 6. sınıfta %31, 7. sınıfta %29, 8. sınıfta %25 olduğu görülür. Bilgilendirici metinlerin ders kitaplarındaki oranları ise sınıf seviyesiyle doğru orantılı olarak artsa da sınıflar arası farklılıklar oldukça azdır. Bilgilendirici metinler 5. sınıf kitaplarındaki metinlerin %46’sı iken bu oran 6. sınıfta %47, 7. sınıflarda %52, 8. sınıflarda %57’dir. Bunlara dayanarak ders kitaplarında seçilen metinlerin tür bakımından sınıf seviyeleriyle çok sıkı bir ilişkisi olmadığı söylenebilir. Ancak çalışma kapsamında incelenen kitapların farklı öğretim programlarına bağlı kalınarak hazırlanmış olması sınıf seviyelerindeki dağılımı belirli bir seviyede etkileyebilir.

Metin türlerine tek tek bakıldığında ortada açık bir tür çeşitliliği olduğu söylenebilir. Bu, alanyazındaki diğer ilgili çalışmalarda da tespit edilen bir durumdur (Özbay-Çeçen, 2012, s. 64; Batur, 2010, s. 135). Seçilen metinlerin türlerine bakıldığında tüm ders kitaplarında belirli ölçüde tür çeşitliliğinin sağlandığı görülse de açıkça ihmal edildiği görülen bazı metin türleri vardır. Bunların başında, dilbilimsel ölçütlerin dışında edebî nitelik taşımayan metinler olarak adlandırılan kullanımlık metinler (Tepeli ve Börekçi, 2019, s. 263) gelir. Söz gelimi tarifname yalnızca 5. sınıf seviyesindeki bir ders kitabında 1 kez, bildiri yalnızca 6. sınıf seviyesinde bir kitapta 1 kez, anekdot yalnızca 7. sınıf seviyesinde bir kitapta 1 kez yer almaktadır. Blog yazısı, efemera, e-posta, kartpostal, reklam, sosyal medya mesajları ise hiçbir ders kitabında okuma metni olarak bulunmamaktadır. Bunun sebebi olarak incelenen kitapların büyük çoğunluğunun esas aldığı 2006 Programı’nda

mutlaka yer verilmesi gerektiği belirtilen metinler arasında bu tür metinlerin yer almaması gösterilebilir. Bu metinlerin açıkça belirtilmesiyle ilk kez 2017 Programı'nda karşılaşılır (MEB, 2017). 2006 Programı'nda bunlar açıkça belirtilmese de mutlaka yer verilmesi gerekli metin listesinin altında diğer metin türlerine de yer verilmesi önerilmiştir (MEB, 2006, s. 57). Bu türler 1981 Programı'nda da yer almaz (Coşkun-Taş, 2008, s. 70). Görülen o ki 1981 ve 2006 yıllarında hazırlanan programların geçerli olduğu süre zarfında hazırlanan kitaplarda ders kitabı yazarları, önceliklerini “mutlaka” gerekli olarak verilen metin türlerinden yana kullanmış, “diğer” adıyla anılan türlere gereken önemi vermemiştir. Bu konuda efsane türü istisnadır çünkü 2006 Programı'nda açıkça adı verilme de her sınıf seviyesinde bu türden metinlere yer verildiği görülür.

5 ve 6. sınıf ders kitaplarında hiç görülmeyen 7. sınıf kitaplarında ise yalnızca 2 kez görülen destan türünde metinlerin 8. sınıfta 10 adet görülmesinin sebebi 2006 Programı'nın destan türünü sadece 8. sınıflar için mutlaka gerekli türler arasında kabul etmesi olabilir. Bu Program'ın hiçbir sınıf seviyesinde mutlaka gerekli olan türler arasında yer vermediği efsane türündeki metinlere her sınıf seviyesindeki kitaplarda birbirine yakın sıklıkta yer verildiği de görülür. Bununla birlikte kitapların çoğunun dayanağını oluşturan 2006 Programı'nda 7. ve 8. sınıflarda mutlaka yer verilmesi gereken metin türleri arasında gösterilen söyleşi de 5. ve 6. sınıf ders kitaplarında 7. ve 8. sınıf kitaplarındakine yakın sıklığa sahiptir.

Metin türlerinin dağılımına bakıldığında ders kitabı yazarlarının bağlı oldukları programlardaki tür önceliklerine tümüyle uymadıkları söylenebilir. Çalışmanın bu sonucu da alanyazındaki ilgili çalışmalar tarafından desteklenmektedir. Özbay-Çeçen (2012) 2010-2011 eğitim-öğretim yılında okutulan ortaokul Türkçe ders kitaplarında 2006 Programı'nda adı geçmeyen bazı türlere de yer verildiğini ancak adı geçtiği hâlde yer verilmeyen türler de olduğunu; Kolaç (2009, s. 595) 2007'de okutulan her sınıf seviyesindeki Türkçe ders kitaplarında aynı durumun görüldüğünü tespit etmiştir. Ona göre Türkçe öğretim programında yer alan ve 7. sınıf düzeyindeki kitapta yer alması zorunlu tutulan türlerden biyografiye yer verilmemiştir. Programda 7. sınıf düzeyinde

verilmesi zorunlu olmayan türlerden fabl ve makaleye yer verilmiştir. Programda zorunlu tutulduğu hâlde eleştiri türüne yer verilmemiştir.

Son 22 yılda kullanılan Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerine ilişkin yapılan bu çalışmanın belirli sınırlılıkları bulunmaktadır. İncelemeyi kapsayan dönemde farklı öğretim programlarına göre hazırlanmış ders kitaplarının bulunması ve çalışmanın bulgular bölümünde genel görünümün ortaya çıkarılması amacıyla her programa göre hazırlanan kitapların ayrı olarak gösterilmemesi, belirli bir dönemin ve çalışma materyalleri bölümünde belirtilen yollarla ulaşılabilen kitapların incelenmesi sınırlılıkları oluşturur.

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlara dayanarak ders kitabı yazarlarına, yayıncılarına ve araştırmacılara şu öneriler sunulabilir:

- Ders kitabı yazarları ve yayıncıları ders kitapları için seçilen metinlere ilişkin ölçütlerini önceki öğretim programlarındaki bilgi birikimini de göz önünde tutarak 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın getirdiği yeniliklere göre güncellemelidir. Bu doğrultuda şimdiki dek yayımlanan ders kitaplarında büyük ölçüde ihmal edilen kullanımlık metinlerin ağırlığının artırılması da önerilebilir.
- Yine yazarlar ve yayıncıların dikkat etmesi gereken bir diğer nokta, metinlerin kaynaklarıyla ilgilidir. Öğrencilerin bilim kültürüne vâkıf olabilmeleri için muhatap oldukları kitapların aldığı metinlerin kaynaklarını en doğru biçimde vermesi önemli bir gerekliliktir. Bu ayrıca öğrencileri ilgi duydukları metinlerin kaynağına sevk ederek onların araştırma becerilerini de geliştirmeye hizmet edebilir.
- Yapılan çalışmanın kaynaklarla ilgili diğer önerisi ise hızla artan web kullanımı yoluyla eğitimde yaşanan dijital dönüşüm sürecine ayak uydurmak adına web tabanlı kaynaklara daha fazla yer verilmesidir. Bu sırada web güvenliğiyle ilgili ilkelerin de gözetilmesine, ayrıca web kaynaklarının basılı kaynaklar karşısında kalıcılıkla ilgili sınırlılıklarına dikkat edilmelidir.

- Metni kullanılan yazarların çocuk edebiyatçısı kimliğiyle bilinenlerden olması ve seçilen metinlerin doğrudan çocuklar için yazılan eserler olması henüz çocukluk çağındaki bir okur kitlesine seslenen ders kitaplarında önemli bir gerekliliktir. Yetişkinler için hazırlanan metinlerden yararlanmaktan da vazgeçmemek kaydıyla çocuk edebiyatı ürünlerine ve yazarlarına başvurma sıklığı arttırılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Akdeniz, S. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının Türk ve dünya edebiyatını temsil kabiliyeti açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1119-1136.
- Aksan, D. (1975). Anadili. *Türk Dili*, 285, 423-433.
- Aydın, İ. ve Çinpolat, E. (2018). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki anlatı metinlerinde metinlerarası ilişkiler. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(2), 161-177.
- Baş, B. (2003). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarında metin türleri üzerine bir inceleme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 257-265.
- Baş, B. ve Yıldız, F. İ. (2014). İlkokul Türkçe ders kitaplarının resim-metin ilişkisi açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(28), 139-151.
- Batur, Z. (2010). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bayraktar, İ. ve Durukan, E. (2016). Türkçe ders kitaplarında metin sadeleştirme üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1356-1369.
- Coşkun, E. ve Taş, S. (2008). Ders kitaplarına metin seçimi açısından Türkçe öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 59-74.
- Çağın, Ö. (2005). Refik Halit Karay'ın Eskici hikayesi üzerine bir inceleme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (18), 69-81.
- Çakır, P. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin çocuğa görelilik açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(1), 1171-1180.
- Çakmakçı, S. (2014). Bir "dil gurbeti" ya da konuş (a) mamak ana dili bağlamında Refik Halit Karay'ın "Eskici" hikâyesini okumak. *Electronic Turkish Studies*, 9(6), 225-236.
- Çalışkan, G. (2016). Türkçe dersi öğretim programı ve Türkçe ders kitapları: 5. sınıf Türkçe ders kitabına yönelik bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 200-214.
- Çobanoğlu, Ö. (2021). Sait Faik'in Son Kuşlar başlıklı öyküsünü derin ekoloji etiği açısından okumak. *ISOEVA-5*, 605-618.

- Dayıoğlu, G. (1987). Çocuk yayınları. *Çocuk yayınları sempozyumu (s. 15-25)*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Demir, T. (2012). İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki hikâye metinlerinde yer alan değer unsurlarının eşsizimden Örüntülemeyle açısından görünümleri. *Electronic Turkish Studies*, 7(2), 1063-1078.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretimde planlama ve değerlendirme, öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ş. ve Deniz, H. (2021). 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki şiirlerin çocuğa görelik ölçütlerine göre incelenmesi, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10(2), 720-740.
- Demirel, Ş., Kökçü, Y. ve Akbaba, R. S. (2018). 5. sınıf Türkçe ders kitabının resim-metin ilişkisi açısından incelenmesi. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 8(2), 224-243.
- Dirik, M. Z. (2015). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Duman, A. (2010). Türkçe eğitiminde metne müdahale sorunu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 285-295.
- Durmuş, M. (2013a). Metin değiştirimin dil bilimsel süreçleri üzerine. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 64(6).
- Durmuş, M. (2013b). İkinci/yabancı dil öğretiminde sadeleştirilmiş metin sorunları üzerine. *Bilig*, 65, 135-150.
- Eroğlu, A. ve Okur, A. (2014). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki Atatürk teması üzerine bir inceleme, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 30(90), 115-136.
- Fidan, V. (2018). *Refik Halit Karay'ın Eskici adlı hikayesinin kazanımlar ve dil seviyeleri bakımından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Akdeniz Üniversitesi.
- Gürses, İ. ve Kılavuz, M. A. (2011). Erikson'un psiko-sosyal gelişim dönemleri teorisi açısından kuşaklararası din eğitimi ve iletişiminin önemi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20(2), 153-166.
- Hekim, H. ve Başibüyük, O. (2013). Siber suçlar ve Türkiye'nin siber güvenlik Politikaları. *Uluslararası Güvenlik ve Terörizm Dergisi*, 4(2), 135-158.
- Hotaman, D. (2017). Eğitim programlarının geliştirilmesinde felsefenin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 430-437.
- İnce Samur, A. Ö. (2017). Okuma Kültürü Edinme Sürecinde "İlkokul Dönemi (6-10Yaş)". *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 50(1), 209-230.

- İşcan, A. ve Cımbız, A. T. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki resimlerin metinlerle uyum düzeyinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 250-272.
- Karadağ, Ö. (2013). Okuma kültürüne katkıları bakımından Türkçe ders kitaplarının resimlemeleri (illüstrasyonları). *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(2), 84-93.
- Karakuş, N. (2010). *Türkçe öğretiminde kullanılan metinlerin yıllara göre değerlendirilmesi*. III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu bildiri kitabı, 570-577.
- Karaman-Kepenekçi, Y. ve Aslan, C. (2011). Ortaöğretim Türk edebiyatı ile dil ve anlatım ders kitaplarında insan hakları üzerine bir çözümleme. *Electronic Turkish Studies*, 6(1), 476-494.
- Kemiksiz, Ö. (2018). Yazar ve metin tercihleri bakımından Türkçe ders kitapları. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 11(33), 945-967.
- Koçak, A. ve Özgür, A. (2006). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk İletişim*, 4(3), 21-28.
- Kolaç, E. (2009). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 594-626.
- Kurt, B. (2018). Eski ve yeni Türkçe ders kitaplarının şekil, tür, içerik ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir karşılaştırma II. *Uluslararası Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu Tam Metin Kitabı*.
- Küçükahmet, L. (2011). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Küçükavşar, A. ve Hasırcı, S. (2013). Türkçe Ders Kitaplarındaki Şiirlerin Çocuğa Göreligi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 57-76.
- Melanlıoğlu, D. (2008). Kültür Aktarımı Açısından Türkçe Öğretim Programları. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 64-73.
- Mert, E. L. (2011). 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin metinsellik ölçütlerine uygunlukları. *Dil Dergisi*, (153), 7-23.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıf) öğretim programı*. MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2015). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: MEB.

- Mutlu, H. H., Süğümlü, Ü. ve Çinpolat, E. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (2018) temelinde hazırlanan ortaokul Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(224), 101-121.
- Narin, A. (2022). İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin çocuğa görelilik açısından incelenmesi, *Journal of Sustainable Education Studies*, (Özel Sayı (Ö1)), 133-144.
- Özbay, M. ve Çeçen, M. A. (2012). Türkçe ders kitaplarında (6-8. sınıflar) yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 67-74.
- Özcan, H. (2010). Nasihat destanlarının eğitimdeki rolü. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 3(6), 58-64.
- Özdemir, S. (2019). *Kuramdan uygulamaya Türkçe ders kitabı incelemeleri*. Ankara: Anı Yayınları.
- Özden, M. (2010). Türkçe kaynak metinler ve Türkçe eğitimi. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 1, 167-180.
- Özkan, R. (2010). Türk eğitim sisteminde himayeci değerler: İlköğretim ders kitapları örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1124-1141.
- Pilav, S. ve Oğuz, M. M. (2013). Türkçe ders kitaplarında yer alan metin türleri üzerine bir araştırma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 16-30.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç. ve Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Saltık, O. (2018). Okuma kültürü edindirme sürecinde Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin niteliği üzerine öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 281-296.
- Sidekli, S. (2021). Metin öğretimi. M. Yılmaz (Ed.), *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi içinde* (s. 131-164). Ankara: Pegem Yayınları.
- Sinan, A. T. (2006). Ana dili eğitimi üzerine bazı düşünceler. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75-78.
- Solak, M. ve Yaylı, D. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarının türler açısından incelenmesi. *Journal Of International Social Research*, 2(9), 444-453.
- Sulak, S. E. (2009). *İlköğretim okulları 1-5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin türlerine göre yapılarının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Şener, O. Z. (2021). Çocuk edebiyatında dini, kültürel ve ideolojik aktarım bağlamında dini çocuk edebiyatı. *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(2), 1238-1260.
- Şeref, İ., Karagöz, B. ve Ardiç, İ. K. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin metinsellik özellikleri: Lao Tzu'nun 'acele karar vermeyin' öyküsü örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 92-104.
- Tekşan, K. ve Çinpolat, E. (2023). Türkçe ders kitaplarındaki değiştirilmiş anlatı metinlerine ilişkin bir inceleme. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 416-427 . DOI: 10.17556/erziefd.1245443
- Tepeli, Y. ve Börekçi, M. (2019). Kullanımlık Metin Oluşturmada Eş Biçimlilikten/Adlılıktan ve Çok Anlamlılıktan Yararlanma. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (66), 261-280.
- Türkben, T. (2018). Beşinci sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin metinsellik ölçütleri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 961-986.
- Ünveren Kapanadze, D. (2018). Dil ve kültür aktarımında işlevsel bir araç olarak ders kitapları: Türkçe ders kitapları örneği. *Turkish Studies (Elektronik)*, 13(27), 1575-1592.
- Wach, E., & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. *IDS Practice Paper in Brief*, 13, 1-11.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. baskı)*. Ankara: seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (2022). Kültürün metinler yoluyla aktarımı bağlamında Türkçe ders kitaplarında geleneksel çocuk oyunları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 173-184. DOI: 10.29000/rumelide.1073882.
- Yıldız, D., Altun, K., Ceran D., Dağ, E. ve Özgül, E. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinler üzerine bir inceleme, *IJLET*, 7(4), 439-460.
- Yurt, G. ve Arslan, M. (2014). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarının şekil-içerik-metin yönünden incelenmesi: zambak ve pasifik yayınları örneği. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(1), 317-327.
- Yüceşen, N. (2014). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan düzeltilmiş ve kısaltılmış yazınsal metinlerin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

SUMMARY

Introduction and Purpose

Textbooks are the most frequently used materials in Turkish lessons. These serve the process through activities to develop basic language skills. These activities are designed based on the texts collected under certain themes. In addition, these texts have the function of containing some values in line with the general purposes of the National Education and ensuring that these are transferred to the students. For this reason, the texts used in Turkish textbooks are important determinants in achieving the learning outcomes of the Turkish course and the general objectives of national education. This reveals the necessity of examining the texts in Turkish textbooks from various aspects. What texts are encountered by students, from which authors are the texts selected during the course book design, the nationality of the authors, the sources from which the texts are taken, the changes in the texts and the types of the texts are the features that should be determined as materials that will provide important data on the quality of Turkish textbooks. Examining the texts used in Turkish textbooks for the last 22 years in terms of these features and revealing their general view is to the authors, publishers, supervisors and decision-makers who will take part in the writing process of the next textbooks, it will provide Turkish teachers who conduct Turkish lessons and researches.

In this study, we aimed to describe the general appearance of the texts in the textbooks used for the last 22 years from different perspectives by examining the selected texts in the materials used as Turkish textbooks, approved by the Ministry of National Education, Board of Education since 2000.

Method

In this study, which examines the reading texts in Turkish textbooks, document analysis, one of the qualitative research methods, was used. The study materials consist of 66 Turkish textbooks approved by the Ministry of National Education Board of Education between the years 2000-2022 to be used in educational institutions (middle school education). Data sources were searched by researchers from TO-KAT (National Collective Catalog), National Library, Library of Board of Education. While digital editions of some books were accessed in pdf format, access to printed versions of others was provided. Thus 5-8. 66 Turkish textbooks prepared for primary and secondary schools were reached. In these 66 textbooks, we included the 1948 texts to the study.

Results, Conclusion and Discussion

It has been revealed that the texts used in the textbooks do not repeat too much and show a great variety. The contribution of this situation to the diversity of resources necessary to develop literary culture has been emphasized. Anatolian culture, nature and patriotism are the frequently used subjects of the frequently repetitive texts.

It has been seen that the authors in the textbooks are as diverse as the texts, and important writers' texts of the Republican period are frequently used. The contribution of this to both the transfer of national culture and the development of literary culture has been emphasized. Another situation that emerges when the authors are examined is that the authors known directly as children's literature have a very small share compared to those who write for adults. This brought up the issue

of changing the texts of those written for adults according to the developmental period characteristics of the target audience of the textbook.

When we look at the references (sources) from which the texts in the examined Turkish textbooks are taken, it is seen that periodicals and anthologies have a great frequency at all grade levels, and internet resources are generally limited to the website of the Ministry of National Education. It has been understood that practicality and security concerns are at the forefront in the selection of resources, and their importance for cyber security is mentioned. It has also been determined that there is a great weakness in specifying the sources in the bibliography.

It has been determined that modifying the texts is a very common practice used in the examined textbooks. And the modifying rates do not draw a stable picture according to the grade level. Although it was seen that the most changes were made in the 5th grade books, it was seen that this did not change proportionally with the grade levels. This is due to the fact that widely accepted standards regarding the principles and methods of change have not been established yet for Turkish language.

It has been observed that Turkish authors are chosen by a very large majority compared to foreign authors. This can be evaluated positively in terms of local culture transfer. However, it may be insufficient to support intercultural awareness.

When the texts in the textbooks are examined in terms of their genre types, it is seen that the most informative texts are included at each grade level, the narrative texts take the second place, and the poems have the smallest share. The contradictory situation that this shows with both the curricula prepared for the Turkish course and other studies in the literature has been examined. As a matter of fact, some studies have found that narrative texts are used more frequently than informative texts, while examining texts according to genres. Although there is a certain diversity, it has been determined that some genres are largely neglected and a harmony between class levels and genres is often not achieved. The reason for this is that some text types are given priority in the curriculum.

Based on these findings and discussions, some suggestions were made to the stakeholders in the textbook preparation process. The importance of determining the sources of the texts used in the textbooks, giving the necessary importance to the web-based resources, expanding the range of sources are the main ones.

ORCID

Keziban Tekşan  ORCID 0000-0002-5768-0022

Enes Çinpolat  ORCID 0000-0002-3411-4300

Yunus Emre Uyar  ORCID 0000-0003-0299-0290

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğerk kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, doküman incelemesine dayalı bir çalışma olduğu için etik kurul izni gerektirmemektedir.

GEFAD / GUJGEF43(3): 2179-2204(2023)

Molinsky ve Bliss'in Kategorisine göre Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İletişimsel Kelime Etkinlikleri*

Communicative Activities in Vocabulary Teaching in Teaching Turkish as a Foreign Language according to Category of Molinsky and Bliss

Nazife Burcu TAKIL¹, Burtay Hatice İNCE²

¹Gazi Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. e-posta: nberden@gazi.edu.tr

²Gazi Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu. e-posta: burtay@gazi.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 19.10.2022

Yayına Kabul Tarihi: 17.04.2023

ÖZ

Yabancı dil öğreniminde yetkinlik, kelime bilgisi ve kelimelerin iletişimsel süreç içerisinde etkin kullanımı ile doğrudan ilgilidir. Kelime serveti, o dilde kendimizi ifade edebilme yetkinliğini belirleyen önemli bir unsurdur. Öğrenciler, hedef dilde kendilerini ifade ederken farklı ortam ve bağlamlarda bulunurlar. Fakat kendilerini ifade etmek için yeteri kadar imkân ya da fırsat bulamazlarsa konuşma ve yazma becerilerinde istenilen seviyede kendilerini anlatmada sıkıntı yaşadıkları gibi anlama becerilerinde de sorunlar yaşadıkları gözlemlenir. Bu sebeple, kelime servetinin zenginliği ve bu servetin farklı ortamlarda iletişim temelli kullanılması önem taşımaktadır. Öğrenenin yeni bir kelime ile karşılaştığında onu anlaması, hatırlayabilmesi, kelimeyi karşısındaki kişiye ve duruma uygun şekilde kullanması için sınıf içerisinde farklı stratejiler içeren keyifli etkinlikler kullanılmalıdır. Bu çalışmada, Molinsky ve Bliss'in (1994) kelime öğretiminde kullanılacak iletişimsel etkinlikleri gruplandırıldığı 11 farklı kategori, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde kullanılmak üzere özgün ya da adapte edilmiş etkinlik örnekleri ile somutlaştırılmıştır. Bu iletişimsel temelli etkinlikler yoluyla Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin; duyuşsal hazırbulunuşluklarının istendik seviyeye çıkarılarak, öğrenme ortamını elverişli hâle getirip, algılarının öğrenmeye daha açık olmasını sağlamak ve kazanılan bilgileri daha kalıcı hâle getirmek amaçlanmıştır. Bu betimsel çalışmada A1, A2, B1, B2 seviyesinde kullanılacak etkinlikler farklı beceri gruplarını da kapsayacak şekilde örneklendirilmiş ve kullanım alanları açıklanmıştır.

***Alıntılama:** Takıl, N. B. ve İnce, B. H. (2023). Molinsky ve Bliss'in kategorisine göre türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel kelime etkinlikleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 2179-2204.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, kelime kazanımı, duygusal filtre, kelime öğretme stratejileri.

ABSTRACT

Competence in foreign language learning is directly related to vocabulary knowledge and effective use of these words in the communicative process. The efficiency of vocabulary is an important factor that determines the competence to express ourselves in that language. Students find themselves in different environments and contexts while expressing themselves in the target language. However, it is observed that if they do not have enough opportunities to express themselves, it becomes difficult to express themselves at the desired level in their speaking and writing skills as well as their comprehension skills. For this reason, it is important that vocabulary competence and the use of vocabulary should be employed communicatively in different environments. When the student comes across a new word, enjoyable activities that include different strategies should be used in the class in order for the student to understand, remember, and use it appropriately according to the interlocutor and the situation. In this study, 11 different categories of original or adapted examples of communicative vocabulary teaching activities are provided that are grouped by Molinsky and Bliss (1994). Through these communicative-based activities, it is aimed to bring the emotional readiness of learners to the desired level, lower their affective filters (Krashen, 1982), help their perceptions to be more open to learning and make the acquired knowledge more permanent. In this descriptive study, A1, A2, B1 and B2 level activities that involved different skills are exemplified and their aims for use are explained.

Key words: Turkish teaching as a foreign language, vocabulary acquisition, affective filter, vocabulary teaching strategies

GİRİŞ

Yabancı bir dile hâkimiyetin temel ölçütlerinden biri olan “kelime serveti” bireyin kendini rahatlıkla ifade etmesinde büyük önem taşımaktadır. Anlama ve anlatma becerilerinin kullanımında dilbilgisi kurallarından önce kelime servetinden faydalanılmaktadır. Zira bir dile ait ne kadar çok kelime bilinirse o kadar çok anlam alanı oluşturmak mümkündür.

Wilkins (1972, s. 9-10) dilbilgisinin eksik olduğu durumlarda iletişimin az da olsa gerçekleşebileceğini ama kelime serveti olmadan iletişimin gerçekleşemeyeceğini öne sürer. McCarthy (1990, s. 265) ise kelime servetinin önemini “Öğrenci dil bilgisini ne kadar iyi öğrenirse öğrensin, yabancı dilin seslerine ne kadar başarılı bir şekilde hâkim olursa olsun, yabancı dilde geniş bir anlam ifade edecek kelimeler olmadan iletişim anlamlı bir şekilde gerçekleşemez.” şeklinde ifade eder. Dolayısıyla yabancı dil öğreniminde kelime servetinin önemi, dilbilgisinden önce gelmekle birlikte iletişim için de oldukça büyük öneme sahiptir.

Ancak ana dil ediniminde kolayca gelişebilen kelime serveti, yabancı dil öğrenme sürecinde aynı kolaylığa sahip değildir.

Stoffer (1995) ikinci bir dil öğrenmenin en zor yönlerinden birinin kelime servetini geliştirmek olduğunu öne sürer. Zira ana dilimizde doğal bir süreç içerisinde gerçekleşen kelime edinimi, ikinci dili öğrenirken bilinçli bir süreç içinde oluşur. Bunun için de yabancı dilde kelime öğretiminde açık yönergeler vermek ve öğrencilere yol göstermek oldukça önemlidir.

Öğretmenin sürekli olarak öğrenciyi desteklemesi, yapıcı dönütler vermesi, cesaretlendirmesi, kelimenin ana dilde nasıl kullanıldığı ile ilgili örnekler sunması ve kelime öğrenme stratejileri ile ilgili yol göstermesi gerekmektedir (Oxford ve Scarcella, 1994). Öğretmen merkezli, ezberlemeye odaklı bir öğretim sürecinin öğrenciler üzerinde olumsuz etkileri olduğuna dair birçok çalışma bulunmaktadır (Alshraideh, ve Alahmdi, 2020; Ashraf, Motlagh ve Salami, 2014; Huyen ve Nga, 2002). Nation'ın (2011) da dediği gibi öğretim süreci, her zaman için başarılı sonuçlanmayabilir. Öğretmenlerin sınıftaki rollerinden bir tanesinin de öğrenmeyi kolaylaştırmak olduğu düşünüldüğünde kelime öğretirken öğrencilere sadece listeler hazırlayıp, kelimelerin tanımlarını sunmanın ve bunları ezberlemelerini beklemenin yeterli olmadığı anlaşılmaktadır. Kelimeleri bir bağlam içerisinde kullanmalarını sağlayacak ortamlar yaratmak ve bunu yaparken de eğlenceli bir süreç oluşturarak kelimelerin akılda kalmasını sağlamak, öğretmenin öğrenmeyi kolaylaştırma yöntemlerinden biridir. Zira sağlanan bu eğlenceli ortam hem öğretmenin hem de öğrencinin, dil sürecine daha fazla ilgi göstermesini sağlar. Öğrencilerde keşfetme arzusunu ortaya çıkartıp, öğretmenle daha iyi bir bağ kurma imkânı yaratır (Ramadhaniarti, 2016).

Kelime hâkimiyeti ile dili başarılı bir biçimde kullanmak arasında güçlü bir bağ vardır. Her ne kadar kelime servetinin genişliği, tek başına dil hâkimiyeti için yeterli sayılmasa da kelime servetinin yoksunluğu dil hâkimiyetinin önünde büyük bir engel teşkil eder. Nation (2011) kelime serveti ile dil kullanımının birbirinin tamamlayıcısı olduğunu, dil kullanımının kelime servetini geliştirdiğini ve bunun da dili kullanabilmeyi sağladığını ifade eder. Wittgenstein'in (2016) "Dilimin sınırları dünyanın sınırlarıdır." sözünde de ifade edildiği gibi kelime serveti daha fazla olan, daha fazla düşünceye ve yorumlama gücüne sahiptir. Tahminde bulunmak,

iletişim kurmak, dil yapıları ve cümleler üzerinde düşünmek gibi davranışlar ancak dilde belli bir kelime servetine ulaşıldığında gerçekleştirilebilir. Bu güç, kuşkusuz ki dilin sadece bilişsel yönünü değil duyuşsal yönünü de etkilemektedir.

Rubin (1975) dil öğrenenler üzerine yaptığı çalışmasında, başarılı öğrencileri diğer öğrencilerden ayıran ortak özellikler olduğunu keşfetmiştir. Buna göre dil öğrenen başarılı öğrencilerin nitelikleri şu şekildedir:

1. Tahminde bulunmaya hazırdırlar.
2. İletişim kurmak için güçlü motivasyonları vardır.
3. Yanlış yapmaktan korkmazlar.
4. Konuşurlarken doğru dil bilgisi ve cümle yapılarını düşünürler.
5. Pratik yapmanın yollarını ararlar.
6. Kendilerinin ve başkalarının konuşmalarını gözlemlerler.
7. Söyledikleri ya da duydukları cümlelerin anlamları üzerinde düşünürler.

(Rubin, 1975, s. 45-48)

Bu özelliklere sahip bir öğrenci, dil öğrenme serüveninde cesaretle yol alır. Dilde yeterli söz varlığına hâkim olmanın; iletişim sürecinde daha etkin olmayı ve öz güveni sağladığı düşünülmektedir. Bu da dil öğreniminde sadece bilişsel değil, duyuşsal bir gelişme olduğunu da göstermektedir. Rubin'in (1975), ortaya koyduğu başarılı bir dil öğrencisinin özelliklerine bakıldığında bilişsel ve duyuşsal yönden gelişim gösteren bir sürecin ortaya konduğu fark edilmektedir.

Öte yandan Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesine (CEFR, 2013) bakıldığında, yabancı dil öğrenenlerin yeterlikleri arasında bulunan bildirişimsel dil yeterliği; dil bilgisel yeterlikler, toplum dil bilgisel yeterlikler, edimsel (pragmatik) yeterlikler başlıklarını içermektedir. Dil bilgisel yeterlikler başlığı altında ilk sırada gelen "kelime serveti yeterliği" ise, kelimeler ve dilbilgisel unsurlardan oluşan bir dilin kelime serveti bilgisiyle bu bilgiyi kullanma becerisini kapsamaktadır (CEFR, 2013, s.110-112). Diğer bir ifadeyle iletişim kurma yeterliği, söz varlığıyla ilişkilendirilmiştir.

CEFR'de kelime serveti yeterliği; kelime servetine ilişkin unsurlar ve dil bilgisel öğeler olarak ele alınmıştır. Kelime serveti başlığı altında kalıp ifadeler (deyim, atasözü, öbek ifadeler vb.) ve basit kelimeler (tek başına bağımsız duran kelimeler) yer almaktadır. Dil

bilgisel ögeler içinde ise zamirler, edatlar, bağlaçlar örnek olarak verilmektedir. CEFR’de A2 seviyesinde “Somut günlük ihtiyaçlarla ilgili kısıtlı bir sözcük dağarcığına sahiptir.” olarak yer alan kelime serveti hâkimiyeti kazanımı, B1 seviyesine geçildiğinde “Karmaşık konularla ilgili olguları anlatmak ya da az alışılmış konularla ve durumlarla başa çıkmak için, bazı temel yanlışlar yapmasına rağmen, temel sözcük dağarcığına iyice hâkimdir.” (CEFR, 2013) olarak detaylandırılmaktadır. Bu da dil seviyelerindeki geçişlerde kelime bilgisinin oldukça önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Kelime servetinin önemi, kelime öğrenme yollarıyla ilgili çalışmaların da sayısını arttırmıştır. Bu çalışmalardan biri de Samston’a aittir. Samston (2001, s.9) bir kelimeyi öğrenmenin yollarını şu şekilde özetler:

1. Kelimenin farkına varmak: Anlamı bilinmeyen kelimelerin farkına da varılamaz, çünkü beyin yabancı kelimeleri sıklıkla atlamaya meyillidir.

2. Kelimenin anlamı hakkında genel bir fikir edinmek: Kelimenin genel olarak olumlu ya da olumsuz anlama sahip olup olmadığı hakkında bir fikir sahibi olunur. Hangi konuyla ilişkili olduğu tahminini yürütülebilir. Örneğin öğrenilen yeni kelimenin “okuma kültürü” ile alakası olduğunu düşünülebilir.

3. Kelimenin anlamı hakkında bir fikir kazanmak: Bu safhada kelimenin anlamı daha da netleşir. Henüz kelime kullanılmasa da özellikle bağlam içerisinde ne anlama geldiği bilinir.

4. Genellikle doğru şekilde kelimeyi kullanmaya başlamak: Öğrenilen bir kelime ilk defa kullanılmaya başlandığında hata yapılabilir. Örneğin küçük anlam farklılıkları ya da kelime ile beraber kullanılan diğer kelimeler düzgün kullanılamayabilir. Eş anlamlı olsa da bazı kelimelerin birbiri yerine kullanılmayacağı bilinmeyebilir. “Kara haber” yerine “siyah haber” denilmesinin uygun olmayacağı gibi. Bu safhada öğrencinin bu şekilde hatalar yapması sürecin doğal bir parçası olarak görülmelidir.

5. Kelimeyi doğru kullanmanın inceliklerini öğrenmek: Daha fazla deneyim, kelimenin daha doğru kullanılmasını sağlayacaktır. Kelimenin anlamını öğrendikten sonra beynin kelimeye ilişkin farkındalığı artacağı için yeni kelimenin görüldüğü her yerde tanınma süreci başlayacaktır. Kelimeyi farklı bağlamlarda görmek, fark etmek de o kelimenin artık daha doğru bir şekilde kullanılmasına yardımcı olur.

Bu adımlara paralel olarak öğrenme ortamlarında yeni kelimeyi öğretirken alıştırmaya yapılması, hatırlatma sağlanması, hafızaya yerleştirme ve kullanım fırsatları sağlamak için uygun durumlar oluşturulması gerekmektedir (Scrivener, 2005). Burada asıl olan etkinliklerden yararlanarak ve onları cesaretlendirerek yanlış yapmaktan korkmadan iletişim kurulabilecek ortamlar oluşturmak ve kelimelerin kullanılmasını sağlamaktır. Öğrencilerin dil öğrenimini etkileyen önemli unsurlardan biri de bireyin duygusal durumudur. Krashen'in (1982, s.31) 'Duygusal Filtre Hipotezi'ne göre üç farklı kategoriye ayırdığı duygusal değişkenler, dil öğreniminde başarıyı önemli ölçüde etkiler:

Motivasyon: Daha yüksek motivasyona sahip öğrenciler, dil öğreniminde daha başarılıdır.

Özgüven: Özgüveni olan ve kendisiyle ilgili iyi bir algıya sahip olanlar, dil öğreniminde daha iyi bir performans göstermeye meyillidirler.

Kaygı: İster birey ister sınıf için olsun, düşük kaygı ya da düşük düzeyde endişe, dil öğrenimi için daha elverişli bir ortam sağlayabilir (1982, s.31).

Öğrenci kendini stresli hissettiği durumlarda, öğrenme bariyerini yükselterek adeta öğrenmeyi engelleyen bir duvar oluşturur ve kendini öğrenmeye kapatır. Beyin MRI ve PET taramalarında yüksek stresin mevcut olduğu ortamlarda, yeni bilginin beynin bilişsel bilgi işleme ağlarına geçmediği net olarak görülmektedir (Willis, 2008). Sınıfta stres seviyesini azaltmak için öğrencilerin yetkinliklerini ve kendilerine olan güvenlerini artıracak stratejiler ve etkinliklerden yararlanılabilir. Bunun için de onların ilgi alanlarına yönelik konular ve eğlenceli etkinliklerden yararlanarak sınıf ortamı öğrenmeye daha elverişli hâle getirilebilir (Willis, 2008). Bu tür iletişimsel etkinlikler öğrenenlerin öğrendikleri yeni bilgileri kullanmalarına, hata yapsalar da bu hatalardan çıkarımlar yaparak dil seviyelerinde ilerlemelerine yardımcı olabilir. Eğlenerek öğrenme ilkesinden yola çıkarak sınıfta stres seviyelerini ve duygusal filtrelerini düşürüp onların hedef dilde pratik yapmalarını sağlayan etkinlikler, öğrenmeyi de kalıcı hâle getirmede etkili olabilir.

Dil öğretiminde oyunlar, motivasyonu sağlamada ve günlük iletişimsel deneyimleri sağlamada sıklıkla kullanılır ve dil öğreniminin 'eğlence faktörü' olarak görülür (Warschauer ve Healey, 1998, s.60). Sorensen ve Meyer (2007) oyunların, dil öğreniminde anlamlı bir bağlam oluşturmak için gerekli çerçeveyi sağladığını ve bu nedenle ders materyallerinin tasarımında önemli bir model olarak kullanılmasını gerektiğini öne sürer. Kelime öğrenimi

uzun soluklu bir süreç olduğu için oyunların ya da etkinliklerin eğlenceli, rahatlatıcı, güven artırıcı olması, öğrenenlere sürekli bir motivasyon kaynağı sağlar (Yip ve Kwan, 2006).

Martinson ve Chu'ya (2008, s.478) göre "Oyunlar, öğrenme için etkili araçlardır, çünkü öğrencilere başarısızlık korkusu olmadan farklı kararları keşfedebilecekleri ortamlar sunarlar. Düşünce ve eylem, bir hedefe ulaşmak için amaçlı davranışta birleştirilir. Oyun oynamak, strateji oluşturmayı, alternatifleri değerlendirmeyi ve esnek düşünmeyi öğretir." Oyunlar, öğrenenlerin dil kurallarını ezberlemek yerine anlamlı bir iletişim içerisinde sınıftaki akranlarıyla etkileşim içinde, iş birliği yaparak ve yaratıcı bir şekilde dili kullanmalarını sağlar (Akdoğan, 2017).

Öğrenmede önemli rolü olan kendine güven, motivasyon ve yetenek gibi öğrenme değişkenleri hakkında araştırma yapan Wu, Yen ve Marek (2011), bu değişkenler üzerinde en etkili faktörün öğrenme deneyiminden keyif alma olduğunu tespit etmiş ve sınıf içerisinde öğrenen merkezli ve günlük hayattaki gerçek etkileşimleri içeren etkinliklerin kullanılması gerektiğinin altını çizmiştir. Dersteki eğlenceli etkileşimden keyif alan öğrenci, derse katılım için gerekli motivasyonu sağlarken hedef dilde ifadeye bulunmak için kendine güvenir ve dolayısıyla da dil yeteneği gelişir. Kelime öğretiminde çevrim içi oyunları kullanan Yip ve Kwan (2006), oyun kullanılan öğrencilerin kullanılmayan öğrencilere göre kelimeleri daha uygun şekilde ve daha uzun süreyle akılda tuttuklarını ortaya koymuştur. Ashraf, Motlagh ve Salami (2014) kelime öğreniminde öğrencilerin yeni kelimelere odaklanabilecekleri ve bu kelimeleri bağlam içerisinde kullanabilecekleri rahat, eğlenceli ve motivasyon artırıcı bir ortamın önemli olduğunu vurgularlar. Bu tür bir ortamı yaratmak için gerekli özellikler ise keyif veren oyunlar, çizimler, eğlenceli hareketler ve materyallerle mümkün olabilir. Bu sebeple nitel bir araştırma olan bu betimsel çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin kelimeleri anlamalarına, iletişimsel bağlamda kullanmalarına ve hatırlamalarına yardımcı olacağı düşünülen Molinsky ve Bliss'in (1994) 11 farklı kategoriye göre ayırdığı kelime öğretiminde kullanılan iletişimsel etkinliklere uygun örnekler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında örneklendirilerek yapılandırılmıştır. Bu temelde oluşturulan etkinliklerin sınıfta eğlenceli ortamlar yaratarak öğrencilerin duygusal filtrelerini azaltmaya ve böylelikle öğrenmeye daha açık hâle gelmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Molinsky ve Bliss (1994, s. ix) kelime öğretiminde kullanılacak onbir iletişimsel etkinliği şu şekilde kategorileştirmiştir:

1. *Adlandırma*: Öğrenilen kelimeyi öğrencinin anlayıp söylemesine dayalı etkinlikler
2. *Tanımlama*: Resim ya da hareketlerden kelimeyi tanımlamaya dayalı etkinlikler
3. *Açıklama*: Kelimelerin anlamlarını söylemeye dayalı etkinlikler
4. *İpuçları*: Kelimenin anlamıyla ilgili ipuçlarının verildiği etkinlikler
5. *Sorular sormak*: Öğrencilerin kelimelerle ilgili sorular sorduğu etkinlikler
6. *Kategoriler*: Öğrenciler anlamlarına göre kelimeleri kategorilere ayırırlar
7. *İlişkiler*: Öğrencilerin öğrendikleri kelimelerle ilgili beyin fırtınası yapmasına dayalı etkinlikler
8. *Bağlantılar*: Öğrencilerin kelimeler arasında bağlantı kurduğu etkinlikler
9. *Diyaloglar*: Öğrenilen kelimelerin diyaloglar yoluyla pratiğinin yapılması
10. *Tartışmalar*: Öğrenilen kelimelerin kullanıldığı konuşmalar
11. *Araştırma*: Kelimeler hakkında daha fazla bilgi edinilmesine dayanan etkinlikler

Molinsky ve Bliss'in (1994, s. ix) ortaya koyduğu bu kategoriler incelendiğinde; bilişsel öğrenme süreçlerinin yanı sıra duyuşsal öğrenmenin de sürece dâhil edildiği anlaşılmaktadır. Kelimelerin zihne bağlamlarla kaydedilmesi, iletişim süreçleri içerisinde kullanılması, hedef kelimelerin kullanılmasına dair ihtiyaç alanlarının oluşturulması gibi bağlamlar, etkinlikler içerisinde kullanıldığında kelimelerin kalıcı olarak kaydedildiği düşünülmektedir. Kelimelere ihtiyaç duyuldukça kullanım sıklıkları artar ve kullanım sıklığı artan kelimeler zihinde daha kalıcı yer edinirler. Dile maruz kalmanın dili öğrenmede kolaylık sağladığı gerçeğinden hareketle Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken bilhassa sınıf ortamında öğrencilerin hedef kelimelere maruz kalmasını sağlayacak etkinlikler hazırlamak ve bunları uygulamak önem taşımaktadır.

Söz varlığı bakımından oldukça zengin, mecazlardan güç alan ve sözlü kültürden beslenerek güçlenen Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kelime öğretim yollarının somutlaştırılması faydalı görülmektedir. Buna katkı sağlamak amacıyla Molinsky ve Bliss'in ortaya koyduğu on bir kelime öğrenme kategorisine ilişkin on bir etkinlik önerisi ortaya konmuştur. Oluşturulan etkinlikler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilen

ve Molinsky ile Bliss'in kelime öğrenme kategorilerine uygun olması için yeniden yapılandırılan etkinliklerdir. Etkinlikler için kazanımlar oluşturulmuş; beceri, süre, seviye ve etkinlik uygulama süreçleri oluşturularak detaylandırılmıştır. Bu etkinliklerin, öğrencilerin duygusal filtrelerini düşürüp öğrenme sürecini ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde kelime kazanımını kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

1. Adlandırma

Etkinlik Adı: Bul ve Yapıştır

Seviye: A1-A2

Beceri: Okuma

Uygulamaya hazırlık: 10 dakika

Etkinliğe hazırlık: 5 dakika

Etkinlik uygulama süresi: 2 dakika

Değerlendirme: 3 dakika

Kazanım: Basit düzeydeki kelimeleri anlar.

Nesnelerle kelimeleri eşleştirir.

Adlandırma kategorisine uygun olan bu etkinlikte hedef kelimelerin, öğrenci tarafından anlanıp söylenmesine dayalı A1 ve A2 seviyesindeki öğrencilerin kelime seviyelerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Somuttan soyuta ve yakından uzağa ilkelerine uygun olarak sınıf içindeki nesnelerin isimleriyle başlanan bu etkinlikte psikomotor beceriler de sürece dâhil edilir.

Öğretmen, sınıf mevcudunun uygunluğuna göre öğrencileri dörderli/beşerli ikişer gruba ayırır. Ardından sınıfın düzeyine uygun hazırlanmış olduğu kelime listesinden her kişiye en az iki kelime düşecek şekilde seçim yapar. Sınıfta bulunan nesnelere faydalanmayı temel alan bu etkinlikte öğretmen etkinlik için sınıfa çeşitli nesnelere, meyveler vb. getirebilir. Kelimeleri, arkası yapışkanlı kartonların üzerine yapıştırır. Süreyi başlatır ve öğrencilerin ikişer kart seçerek süre bitimine kadar kelimeleri sınıfta bulunan nesnelere üzerine yapıştırmalarını ister. Kelime kartlarını en kısa sürede nesnelere eşleştiren grup birinci olur.

Öğretmen nesnelerin üzerinde yer alan kelime kartlarının doğru eşleştirildiğinden emin olur ve geri bildirimlerde bulunur.

Bu etkinlik için önerilen kelime listesinde sınıfta kolaylıkla bulunabilecek şu nesnelere olabilir: askı, sıra, masa, pencere, kapı, mont, atkı, şapka, ayakkabı, kalem, silgi, bilgisayar, bardak, gözlük, su, bardak, çanta, cüzdan, para, kitap, defter...

2. Tanımlama

Etkinlik Adı: Yaptığımı Söyle, Söylediğimi Yap

Seviye: A2-B1

Beceri: Dinleme ve Konuşma

Uygulamaya hazırlık: -

Etkinliğe hazırlık: 2 dakika

Etkinlik uygulama süresi: Her öğrenci için 30 saniye

Değerlendirme: 2 dakika

Kazanım: Hareketlerden yola çıkarak fiillerin anlamını tahmin eder.

Anlamını bildiği fiilleri vücut diliyle canlandırır.

Tanımlama başlığına uygun bu etkinlikte, resim ya da hareketlerden kelimeyi tanımaya, kelimeyi tahmin etmeye dayalı, özellikle hareket bildiren fiilleri kapsayan kelimeler hedeflenmiştir. Etkinlikte psikomotor beceriler öne çıkmaktadır. Öğrencilerin belirli bir seviyede kelime birikimine sahip olduktan sonra bu etkinliği yapmaları sınıfın tamamının etkin katılımını sağlayacaktır. Bu sebeple özellikle A2 veya B1 seviyesinde uygulanması önerilmektedir.

Öğretmen bir fiili canlandırırken başka bir fiili seslendirir. Örneğin “*kitap okuyorum*” derken dişlerini fırçalama hareketleri yapabilir ve yerine geçer. Ardından sırayla sınıfın önüne gelen öğrenci “*diş fırçalıyorum*” der ve koşma fiilini canlandırabilir. Yerine gelen öğrenci “*koşuyorum*” der ve yemek yeme fiilini canlandırabilir. Bu döngü sınıftaki tüm öğrencilerin etkinliğe katılımıyla son bulur. Bu etkinlikte öğrencilerin sözlük kullanması serbesttir ve her sırada sözlük olması önerilir. Öğrenci, henüz kelimeyi bilmiyorsa da sözlükten canlandırılması için bir fiil seçmek isteyebilir veya söylenen fiili hızlıca öğrenmek adına sözlükten yardım alabilir.

Etkinlik, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin bir arada kullanıldığı, fiil öğretimine yönelik bir etkinliktir. Öğretmen her aşamada gözlemci ve yönlendirici bir rol üstlenir. Bu etkinlikte/oyunda dönüt sınıf arkadaşları tarafından anında ve hızla verilmiş olduğundan öğretmenin bu süreçte belirgin bir rolü yoktur. Fiil yanlış anlaşıldığında yanlış canlandırma olacağından öğretmenin gözlemci ve yönlendirici rolü önem taşır.

Etkinlik Adı: Hız Senin Göbek Adın

Seviye: A2-B1

Beceri: Konuşma

Uygulamaya hazırlık: 10 dakika

Etkinliğe hazırlık: 5 dakika

Etkinlik uygulama süresi: 20 dakika

Değerlendirme: 5 dakika

Gerekli materyal: Süre zili

Kazanım: Kelimelerin anlamlarını kendi cümleleriyle ifade eder.

Anlamını dinlediği kelimeyi tahmin eder.

Kelimelerin anlamlarını söylemeye dayalı bu etkinlik, her seviyede oynanabileceği gibi daha çok A2 ve B1 seviyesinde tercih edilebilir. Öğrencilerin hedef kelimeyi, kendi cümleleriyle ortaya koyması esasına dayanır. Öğretmen, öğrencilerine daha önce tanıttığı kelimelerden bir liste yapar ve her kelimeyi bir karta yazarak sepete koyar. Ardından sınıfı iki gruba ayırır. Her gruptan sırayla iki öğrenciyi tahtaya çağırır. Öğretmen, iki öğrencinin de görebileceği bir kelime kartı seçer. Burada önemli olan kelimenin her iki öğrencinin de okuyabileceği şekilde çift taraflı yazılmış olmasıdır. Kelime kartını okuyup zile ilk basan öğrenci, kelimeyi kullanmadan kelimenin anlamını kendi cümleleriyle ifade eder ve grup arkadaşlarına söyler. Grup arkadaşları, anlamını dinledikleri kelimeyi bulmaya çalışırlar. En çok doğru kelimeyi bulan grup alkışlanır.

3. İpuçları

Etkinlik Adı: Çiz Anlat

Seviye: A2-B1

Beceri: Konuşma

Uygulamaya hazırlık: 20 dakika

Etkinliğe hazırlık: 5 dakika

Etkinlik uygulama süresi: Her öğrenci için 1 dakika

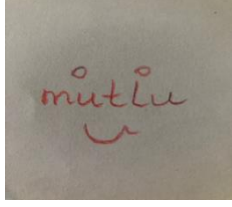
Değerlendirme: 5 dakika

Kazanım: Hedef kelimeyi görselleştirerek ifade eder.

Görsel ipuçlarından yola çıkarak kelimenin anlamını tahmin eder.

Kelimenin anlamıyla ilgili ipuçlarının verildiği bu etkinlikte öğrencilerin seviyesi ve hazırbulunuşlukları göz önüne alınarak öğrencilerin resimleme becerileri ön plana çıkartılabilir. Resimyazıların oluşturulmasına dayanan bu etkinlikte öğretmen, önceden bir kelime listesi hazırlamalıdır. Bu listedeki kelimeler sınıfta henüz öğrenilmemiş kelimeler olmalıdır. Öğretmenin hazırlayacağı bu materyali, öğrencilerin belirli bir sürede ve hızda daha basit çizgilerle ifade etmesi kelimenin kendisini ve anlamını daha kalıcı hâle getirebilir. Resimyazıları bir etkinlik içinde kullanırken verilecek hedef kelimelerin somut nesne, sıfat ve fiillerden oluşması, resim yeteneğini diğerlerine göre daha az kullanabilen öğrencilerin de etkin katılımını sağlamada önemlidir.

Etkinliğin hazırlık aşamasında öğretmen, öğrencilerin ilk kez karşılaşacaklarını düşündüğü hedef kelimeleri “açıklamaları ile birlikte” kâğıtlara yazar ve sepete atar. Uygulama basamağında sınıf, ikişerli gruplara ayrılabilceği gibi toplamda iki gruba da ayrılabilir. Sınıfın mevcudu ve öğretmenin tercihi bu konuda belirleyicidir. İki gruba ayrılan öğrencilerden biri sepetten kelime seçer ve bir dakika içinde renkli kalemleri ve tahtayı kullanarak kelimeyi resimyazı oluşturarak anlatmaya çalışır. Tahtadaki öğrenci, kelimeyi yazarken Resim 1 ve Resim 2'deki gibi ipuçları hazırlayarak grup arkadaşlarına kelimenin anlamını aktarmaya çalışır. Süre sonunda en çok kelimeyi doğru tahmin eden grup alkışlanır. Örnek resimlerde de görüldüğü gibi, bu etkinlikte öğrencilerin resim yeteneğinin olup olmaması önem taşımamaktadır. Burada temel olan, kelimenin anlamını zihinde basit görsellerle ilişkilendirmek ve hızla yazıya dökebilme. Böylece kelimenin anlamıyla birlikte, zihinde kalıcı bir görsel oluşması sağlanır.



Resim 1



Resim 2

4. Sorular Sormak

Etkinlik Adı: Gizemli Kelime

Seviye: A1-A2

Beceri: Konuşma ve Dinleme

Uygulamaya hazırlık: 10 dakika

Etkinliğe hazırlık: 5 dakika

Etkinlik uygulama süresi: 20 dakika

Değerlendirme: 5 dakika

Kazanım: Doğru soru kalıplarını kullanır.

Sözel ipuçlarından faydalanarak kelimeyi tahmin eder.

Öğrencilerin kelimelerle ilgili sorular sorarak kelime kazanımının desteklendiği bu etkinlikte öğretmen, etkinlik için kullanılacak hedef kelimelerin bir listesini yapar ve kelimeleri kartlara yazar. Ardından sınıfı iki gruba ayırır ve her gruptan bir öğrenci belirleyerek kelime sepetinden bir kart seçtirir. Birinci gruptaki öğrenciler, kartı tutan arkadaşlarına karttaki kelimeyi bulmak için sorular yöneltirler. “Bu bir canlı mı?” “Suda mı, karada mı, havada mı yaşıyor?” “Ne renk?” “Yenir mi?” gibi sorular öğretmen tarafından örneklenebilir. En az soruda kelimeyi doğru tahmin eden grup alkışlanır. Böylelikle doğru soruyu sormak, soru cümlelerini etkili oluşturmak gibi kazanımların geliştirilmesi mümkün olabilir. Etkinlik sonunda öğretmen genel bir değerlendirme yapar. Daha etkili ve kısa soru nasıl sorulacağına dair destekleyici birtakım açıklamalar yapabilir.

Bu etkinlikte hedef kelimeler hazırlanırken öğrencilerin başlangıç seviyelerinde olduğu göz önüne alınarak temalar belirlenebilir. Öğrenciler, seçtikleri tema kapsamındaki kelimeleri bulmaya çalışabilirler. Meslekler, hayvanlar, meyveler, ünlü kişiler, ünlü kitaplar vb. olabilir.

5. Kategoriler

Etkinlik Adı: Rengimi seç

Seviye: A1-A2

Beceri: Okuma

Uygulamaya hazırlık: 10 dakika

Etkinliğe hazırlık: 5 dakika

Etkinlik uygulama süresi: 10

Değerlendirme: 5 dakika

Kazanım: Kelimeleri anlamlarına/yapılarına/kullanım yerlerine göre gruplandırır.

Öğrencilerin anlamlarına göre kelimeleri kategorilere ayırmaya çalıştıkları bu etkinlikte öğretmen, sınıfın seviyesine göre kategoriler belirlemelidir. Basit düzeyde “hayvanlar, yiyecekler, aile, okul” gibi kategoriler seçilebileceği gibi kelimelerin yapısal özelliklerine göre “türemiş, birleşik vb.” gibi ya da “mecazlar ve gerçek anlamlar”, “olumlu/olumsuz” gibi öğrencilerin daha farklı seviyelerde kategorileştirebilecekleri kelime listeleri de hazırlanabilir.

Bu etkinlik için sınıfın yaş düzeyine göre düzenleme yapılabilir. Öğrencilere derli toplu bir kelime listesi verip onlardan kategorileştirmeleri istenebileceği gibi, sınıfın farklı yerlerine bırakılan kelime kartlarını bir köşede renklerle belirtilmiş kategori kutularına götürüp yerleştirmeleri de istenebilir. Burada psikomotor becerilerden ne kadar faydalanılmak istendiği, yaş grubunun taleplerinin ne olduğu ya da etkinliğin zaman planlamasında ne kadar esnekliğe sahip olunduğu gibi unsurlar süreci yönlendirebilir.

Uygulama adımlarında öğretmen sınıfı iki gruba ayırabileceği gibi beşerli gruplara da ayırabilir. (Kategori sayısına göre farklılık gösterir.) Ardından sınıfta dağınık hâlde bulunan kelime kartlarını doğru kategori kutularına koymaları istenir ve süre başlatılır.

Gruplar sırayla etkinliği yapalar. Bir dakika içinde en çok kelimeyi doğru yerleştiren grup alkışlanır.

6. İlişkiler

Etkinlik Adı: Fırtına

Seviye: B1-B2

Beceri: Konuşma, Yazma

Uygulamaya hazırlık: 5 dakika

Etkinliğe hazırlık: 5 dakika

Etkinlik uygulama süresi: 25

Değerlendirme: 5 dakika

Kazanım: Problem durumunu çözmeye yönelik fikirler üretir.

Fikirlerini yazılı olarak rahatlıkla ifade eder.

Fikirlerini sözlü olarak rahatlıkla ifade eder.

Öğrencilerin hedef kelimeleri kullanarak beyin fırtınası yapmasına dayalı bu etkinlikte beyin fırtınası tekniğinden faydalanılır. Beyin fırtınası “Fikir üretmek, yaratıcı etkinliği artırmak veya sorunlara çözüm bulmak için kullanılan bireysel veya grup yöntemidir.” (Wilson, 2013, s.2). Sınıf ortamında genelde küçük gruplar hâlinde yürütölen bu teknik, öğrencilerin belirli bir süre içerisinde özgürce, herhangi bir eleştiriye maruz kalmadan mümkün olduğu kadar çok fikri serbestçe ifade edebilecekleri bir ortam yaratır (Unin ve Bearing, 2016). Beyin fırtınası yapabilmek için öğretmen sınıf ortamını düzenlemelidir. Öğrencilerin dikkatini dağıtacak her türlü materyal ortadan kaldırılmalıdır. Üzerinde tartışılacak konu tahtaya yazılır ya da yansıtılır. Ardından her öğrencinin aklına gelen fikirleri, konunun altında sıralar. Konu üzerinde herkesin düşünmesi ve fikrini söylemesi, öğretmen tarafından desteklenmelidir. Fikirler komik, sıra dışı, saçma olabilir. Burada yargılayıcı bir tutuma sahip olmamak oldukça önemlidir. Zira burada önemli olan kişinin hem fikrini söyleyebilme şansına erişmiş olması hem de kendini yabancı dilde ifade etme imkânı bulmuş olmasıdır. Bunu “saçma, gereksiz” gibi nitelendirmelerle engellemek, dil öğrenme sürecini olumsuz etkilemektedir.

Bu etkinlik için sınıfın seviyesine göre sunulabilecek örnek problem durumları şöyle olabilir:

Küresel ısınmayı yavaşlatmak/durdurmak için neler yapmalıyız?

Dünyanın şu an ne gibi icatlara ihtiyacı var?

7. Bağlantılar

Etkinlik Adı: Çağrıştır ve Yakınlaştır

Seviye: A2-B1-B2

Beceri: Konuşma

Uygulamaya hazırlık: 10 dakika

Etkinliğe hazırlık: 5 dakika

Etkinlik uygulama süresi: 20 dakika

Değerlendirme: 5 dakika

Kazanım: Kelimeler arasında ilişkiler kurar.

Çağrışım yaparak farklı kelimelere ulaşır.

Öğrencilerin kelimeler arasında bağlantı kurmasını amaçlayan bu etkinliğin temelinde çağrışım vardır. Çağrışım, bir kelimenin/fikrin zihinde farklı bağlantılarla diğer kelimelere/fikirlere ulaşmasını sağlar. Öğretmen, bir kelimedenden yola çıkarak öğrencilerin ulaşmasını istediği diğer kelimeler için önceden hazırlanmış yollar belirler. Bu yollar; çağrışım yapmamızı sağlayan zıt anlam, eş anlam, kullanılan alan, mekân, zaman olarak seçilebilir. Belirlenen bu yollar kartlara yazılarak çağrışım kutusuna konur. Öğrenciler önce kelime havuzundan bir kart seçerler ardından da çağrışım kutusundan bir yol seçerler.

Örneğin kelime havuzundan “beyaz” kelimesini seçen öğrenci zıt anlam kartı için “siyah”, eş anlam kartı için “ak”, kullanılan alan için “boya” vb. kelimeler söyleyebilir. Mekân ve zaman için beyaz sıfatını kullanması gerektiğinde deneyimlerine başvurarak söz gelimi beyaz bir sınıfta bulunuyorsa mekân için “sınıf” ve zaman için de “düşün” gibi kelimeler söyleyebilir. Bu etkinlikte kişisel deneyimlere yer verilerek farklı kelimelerle bağlantı yapılacağından yanlış ya da doğru cevap bulunmamaktadır. Amaç, yolu izleyerek farklı kelimelere ulaşmaktır. Yine de sınıfta gruplar hâlinde bu etkinlik

uygulanmak istenirse zaman tutularak tüm çağrışım yollarıyla farklı kelimelere ilk giden öğrenci ya da grup alkışlanır şeklinde bir süreçle de etkinlik uyarlaması yapılabilir.

8. Diyaloglar

Etkinlik Adı: Konuş, Çöz

Seviye: A1-A2

Beceri: Konuşma/Yazma

Uygulamaya hazırlık: 10 dakika

Etkinliğe hazırlık: 5 dakika

Etkinlik uygulama süresi: 20 dakika

Değerlendirme: 5 dakika

Kazanım: Bağlama uygun kelimeler kullanır.

Diálogo uygun ifadeler kullanır.

Dil öğretiminde dikkat edilecek unsurların başında işlevsellik gelmektedir. Hedef dilin işlevsel öğrenimi ise günlük hayatta karşılaşılabilecek durumların simülasyonları ile kolaylıkla sağlanabilir. Öğrenilen kelimelerin diyaloglar yoluyla pratiğinin yapılmasına dayanan bu etkinlikte öncelikle üzerinde durulmak istenen dil becerisi seçilir. Kelime kazanımını temel alan bu etkinlik, hem konuşma hem de yazma becerisi için uygundur. Konuşma becerisi için öğrencilerin seviyelerine, yaşlarına, ihtiyaçlarına göre bir problem durumu seçilir. Seçilen probleme uygun roller dağıtılır. Genellikle iki kişiden oluşan diyalog gruplarına aynı problem durumları verilebileceği gibi benzer durumlar da verilebilir. Öğrencilerden kullanması beklenen kelimeler, öğrencilerin günlük hayatta çözmek zorunda kalabilecekleri problemler; bu etkinlikte belirleyici olmalıdır. Bu etkinlik için şu roller ve problem durumları verilebilir:

Ev kiralama (bir öğrenci müşteri bir öğrenci emlakçı): Müşteriye “*Ev kiralayacaksın ama sadece bin liran var. Buna göre emlakçı ile konuşmalısın.*” derken emlakçıya da “*Evin kirası bin yüz lira.*” diyerek hem çözülmesi için bir problem durumu ortaya konur hem de diyalog süresini arttırmaya yönelik düşümler verilir.

Konular seçilirken öğrencilerin fiziksel ve bilişsel hazırbulunuşluklarına uygun olmasına dikkat edilmeli ve rollerin dağıtımı buna göre yapılmalıdır.

Bu etkinlikte yazma becerisini kullanmak için ise ikişerli gruplara rolleri, problem durumunu ve kurmak zorunda oldukları en az cümle sayısını kâğıdın üstüne yazarak diyalog kâğıdını doldurmaları istenebilir.

Öğretmen sözlü iletişim bittikten sonra değerlendirme yapmalı, diyalog kâğıtlarını doldurmalarını isterse de yanlış yazılan kelimeleri kontrol etmeli, yanlış yazılan kelimelerin doğrusunu göstermelidir.

9. Tartışmalar

Etkinlik Adı: Kumanda

Seviye: A2-B1

Beceri: Konuşma

Uygulamaya hazırlık: 10 dakika

Etkinliğe hazırlık: 5 dakika

Etkinlik uygulama süresi: 20 dakika

Değerlendirme: 5 dakika

Kazanım: Duruma uygun ifadeler kullanır.

Ses tonunu konuya uygun şekilde değiştirir.

Öğrenilen kelimelerin kullanıldığı konuşmalar olarak tanımlanan tartışmalar başlığında; öğretmen, uygulamaya hazırlık aşamasında öğrencilerin seviyelerine göre konular belirler. Bu konuların yer alabileceği haber başlıkları hazırlar. “*Meşhur fil, hayvanat bahçesinden kaçtı.*” “*Kahve ağaçlarının sayısı azalıyor.*” “*Festival için yirmi bin papatya tohumu ekildi.*” “*Okullar kar sebebiyle tatil oldu.*” gibi başlıklar kullanılabilir.

Öğretmen, uygulamaya hazırlık aşamasında üzerinde “televizyon” yazan karton bir dikdörtgen hazırlar. Etkinlik sürecinde sırayla öğrencileri çağırır. Her öğrenci, “televizyona” çıkmadan önce üç haber kartı seçer. Seçilen öğrenci ilk kartı okur ve bahsi geçen haberle ilgili konuşmaya başlar. Karşısındaki arkadaşı ise kumandayı televizyona yöneltmektedir. Kumandayı kaldırdığında televizyondaki öğrenci elindeki diğer haber başlığını okur ve metnini oluşturmaya başlar. Böylece her öğrenci; kartta yazılan haber başlığına ilişkin anında, hızlı bir konuşma yapmaya çalışır.

Etkinlik bittiğinde öğretmen yapılandırıcı ve motive edici dönütlerde bulunur.

10. Araştırma

Etkinlik Adı: KNN? (Kim, Nasıl, Ne zaman?)

Seviye: A2-B1

Beceri: Konuşma/Yazma

Uygulamaya hazırlık: 5 dakika

Etkinliğe hazırlık: 5 dakika

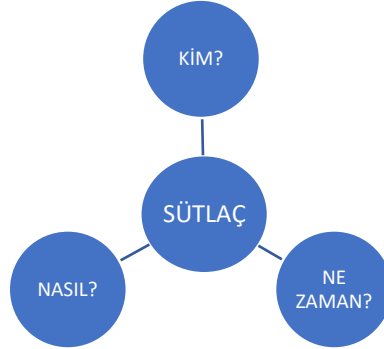
Etkinlik uygulama süresi: 20 dakika

Değerlendirme: 10 dakika

Kazanım: Yaratıcı yazma becerilerini kullanır.

Hayal gücünden hareketle yeni metinler oluşturur.

Kelimeler hakkında daha fazla bilgi edinilmesini sağlayan bu etkinlikte öğretmen, öğrencilerin üzerinde araştırma yapacakları kelimeleri önceden belirler. Sınıfa getirdiği kelimeyi tahtaya yazar ve daire içerisine alarak etrafına “Kim, nasıl, ne zaman?” soru cümlelerini yazar. Şekil 3’te “sütlaç” kelimesine ilişkin bir örnekleme yapılmıştır.



Şekil 3

Tahtaya Şekil 3’teki gibi bir şablon çizildikten sonra “Sütlacı ilk kim yapmış olabilir? Ne zaman yapmış olabilir? Nasıl yapmış olabilir?” gibi soruları, sınıfa sözlü olarak iletip öğrencilere gerekli yönlendirmeleri yaparken öğrencilerin seviyelerine uygun kalıplar kullanılmasına da dikkat edilmelidir. Sınıfın seviyesine göre yönlendirici ifadeler uzatılıp kısaltılabilir.

Sütlaç tatlısını ilk kimin yaptığına ve bu tatlının nasıl ortaya çıktığına dair bir sınıf hikâyesi de oluşturulabilir. Bu etkinlikteki soruların cevapları gerçeğe dayanmak zorunda değildir. Öğrencilerin hayal güçlerine göre istedikleri cevabı vermeleri desteklenmelidir. Öğretmen verilen cevapları soruların altına yazar ve sınıfça en çok beğenilen cevaplardan bir metin oluşturulabilir.

En son, seçilen hedef kelime için örnekteki “*sütlaç*” yerine hangi kelimeyi kullanabiliriz, sorusuyla da öğrencilerin kelime üzerine düşünceleri desteklenebilir.

Öğretmen bu etkinliği atasözleri ve deyimlerle de yaptırabilir. Atasözünün ilk olarak nasıl bir durum sonunda söylendiği, kimin söylemiş olabileceği, ne zaman söylemiş olabileceği aynı şekilde hikâyeleştirilebilir. En sonunda öğretmen, atasözünün ortaya çıkışıyla ilgili dokümanlarda yer alan gerçek hikâyeyi ya da aslında sütlaç tatlısının ilk olarak nasıl ortaya çıktığını sınıfla paylaşabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yabancı dil öğrenme sürecinin en önemli unsurlarından biri olan kelime servetini geliştirmek için sürekli bir çaba gerekmektedir. Çünkü öğrenmenin doğal bir süreci olan unutmama, kelime servetini geliştirmekteki en büyük engellerden biri olarak görülmektedir (Schmitt ve Schmitt, 2000; Takac, 2008). Yabancı dil öğreniminde başarı, bireyin hedef dildeki yetkinliği, düşüncelerini ve isteklerini ne kadar iyi ve doğru ifade edebildiğiyle ilişkilidir. Yabancı dil öğrenme sürecinde kelime ezberleme metotları, zihinde ana dildeki karşılığını söyleyerek ezberlemeye çalışma vb. süreçlerin iletişim kurmak için gerekli olan kelimeleri cümlede ve yerli yerinde kullanmada çok da işlevsel olmadığı bilinmelidir. Kelimenin ana dildeki karşılığını çoktan seçmeli ve çeviri mantığına dayalı bir listeden bulmak, o kelimenin etkin olarak kullanılabileceğini kanıtlamaz. Kelimelerle yeni anlamlar üretilebildiğinde etkin kullanımdan söz edilebilir.

Bu sebeple Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kelime kazanımında sadece sözlük bilgisine sahip olmanın, kelimeyi bağlamdan kopuk hâlde ezberlemenin yeteri kadar bir önemi olmadığı bilinmeli ve kelimeleri iletişim amaçlı kullanarak anlamlarını kalıcı bellekte tutmalarına yardımcı olmak adına eğlenceli etkinlikler oluşturulmalıdır.

Ana dilde günlük işleri ifade ederken, alışverişte, yol tarifi sorarken/verirken, duyguları ifade ederken her daim tam ve kurallı cümleler tercih edilmez. Bu durum, yabancı dil öğrenme sürecinde göz önüne alınmalıdır. Dilbilgisi kurallarını hatırlayıp buna uygun cümle yapıları hazırlamak iletişimde akıcılık ve hıza engel teşkil edebilir. Çünkü iletişimde anlık ve karşılıklı bir süreç söz konusudur ve bireyin kendini ifade etmek için her zaman tam ve kurallı cümle kalıplarını hazırlamaya vakti yoktur. Zira çoğunlukla, zihinden doğru bir kelimeyi seçip söyleyerek de iletişimde başarılı olunabilir. Ancak bu davranışı gerçekleştirebilmek için hedef dile maruz kalmak, çok sayıda deneyime sahip olmak gerekir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenin sınıfta kullanacağı etkinliklerin, iletişim temelli olması önem taşımaktadır. Öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri konular, problem durumları, diyaloglar belirlenerek daha çok gruplar hâlinde etkinlikler yapılması faydalı görülmektedir. Kelimelerin bağlamdan kopuk, şemalardan bağımsız değil de kalıcı öğrenmeye zemin sağlayan bir süreçle verilmesi lazımdır. Hedef kelimeleri, kısa süreli hafızadan uzun süreli hafızaya geçirmek için sıklıkla bu kelimelere maruz kalmak, kelimeleri kullanmaya ihtiyaç duyulan ortamlarda bulunulması şarttır. Ancak bunu gerçekleştirirken dikkat edilmesi gereken önemli hususlar vardır. İlk olarak öğrencilerin motivasyonlarını sağlamak, başarıma hislerini güçlendirmek gerekir (Willis, 2008). Bunun için özellikle öğrenme ortamını uygun hâle getirmeye özen göstererek yanlış yapmaktan korkmayacakları, kendilerini ifade etmekten çekinmeyecekleri, Rubin'in (1975) ortaya koyduğu başarılı öğrencilerin özelliklerini kazandıracak şekilde, motivasyonları yüksek, risk almaya gönüllü bir ortam yaratmaya çalışılmalıdır. Sınıfta rahat bir ortam yaratılarak, öğrencilerin duygusal filtrelerini düşük tutarak öğrenme algıları daha açık hâle getirilebilir. Bunun en güzel yollarından biri de sınıf içerisinde çeşitli etkinlik ve oyunlar kullanarak öğrenmeyi eğlenceli bir sürece dönüştürmektir.

Dil öğretiminde, ezberden uzak, öğrenci merkezli bir yaklaşım içerisinde öğrenme ortamı hazırlamak gereklidir. Öğrenmeye engel olabilecek bariyerleri, oyunlar ve etkinlikler yoluyla kaldırmak aynı zamanda da rahat ve eğlenceli bir ortamı sağlamak dil öğretmenin elindedir. Günlük hayatta doğal bir şekilde ilerleyen iletişimin bir benzerini sınıf ortamında, çalışmada ifade edilen iletişimsel etkinliklerle desteklemenin, öğrencilerin kelime servetlerini

geliştireceği ve dört temel dil becerisinin de özgüvenle gelişmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Çalışmada üzerinde durulan kategoriler ve bu kategorilere ait etkinlikler, Bloom'un (Krathwohl, 2002) taksonomisindeki anlama ve hatırlama gibi sadece alt düzey düşünme becerilerini değil; uygulama, değerlendirme ve yaratma gibi üst düzey becerileri de kapsayacak şekilde etkinlikleri içermektedir. Bu şekilde öğrenme, daha ileri düzeyde ve daha kalıcı olmaktadır.

Yukarıda sunulara benzer etkinlikler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan kitaplarda bu bakış açısıyla yapılandırılarak hazırlanıp, iletişimsel sürece dayalı kelime etkinliklerin sayısı arttırılabilir. Kategori başlıkları altında her seviye ve her beceride kullanılacak dil etkinlikleri faydalı olabilir. Bu tür iletişimsel etkinliklerin kelime öğrenimi ve hatırlama üzerindeki etkisi konusunda daha fazla farkındalık yaratmak amacıyla hem dil öğretmenleri hem de kitap yazarları için hazırlanacak hizmet içi eğitimler ve atölyeler faydalı olabilir. Bu tür çalışmaların farklı bakış açıları ve kategoriler altında zenginleştirilmesinin, alana ve Türkçenin öğretim sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Akdogan, E. (2017). Developing vocabulary in game activities and game materials. *Online Submission*, 7(1), 31-66.
- Alshraideh, D. S., & Alahmdi, N. S. (2020). Using drama activities in vocabulary acquisition. *International Journal of English Language Teaching*, 7(1), 41-50.
- Ashraf, H., Motlagh, F. G., & Salami, M. (2014). The impact of online games on learning English vocabulary by Iranian (low-intermediate) EFL learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 286-291.
- CEFR (2013). Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi. Almanya. Erişim adresi: https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_olneriler_AEeraevesi.pdf
- Chu, S., & Martinson, B.(2008). Game-based learning in design history. In *Handbook of Research on Effective Electronic Gaming in Education* (pp. 478-488). IGI Global.
- Gouin, F. (1894). *The art of teaching and studying languages*. London: G. Philip and Son.
- Huyen, N.T.T. & Nga, K.T.T.(2002). Learning vocabulary through games: The effectiveness of learning vocabulary through games. *Asian Efl Journal*.
- Krashen, S.D.(1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.
- McCarthy, M. J. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Molinsky, S.J. & Bliss, B. (1994). *Handbook of vocabulary teaching strategies*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Nation, I. S. P. (2011). Research into practice: Vocabulary. *Language Teaching*, 44(4), 529-539.
- Oxford, R. & Scarcella, R. (1994). Second language vocabulary learning among adults: State of the art in vocabulary instruction. *System*, 22 (2), 231-243.
- Ramadhaniarti, T. (2016). Teaching English vocabulary through game: views from the students. *Proceedings of ISELT FBS Universitas Negeri Padang*,
- Rubin, J. (1975). What the 'good language learner' can teach us? *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.
- Samston, M.S.D. (2001). *More AbraVocabra: The amazingly sensible approach to teaching vocabulary*. Colorado: Cottonwood Press.
- Schmitt, N., ve Schmitt, D. (2000). *Vocabulary in language teaching*. USA: Cambridge University Press.
- Scrivener, J. (2005). *Learning teaching*. Oxford: Macmillan.
- Sørensen, B. H., & Meyer, B. (2007). Serious Games in language learning and teaching a theoretical perspective. In *DiGRA Conference* (pp. 559-566).

- Stoffer, I. (1995). *University foreign language students' choice of vocabulary learning strategies as related to individual difference variables* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). The University of Alabama, Alabama.
- Takac, V. P. (2008). *Vocabulary learning strategies and foreign language acquisition*. England: Multilingual Matters.
- Takıl, N. B. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde resimyazılar ve bağlamsal cümlelerle kelime kazanımı. *Journal of Turkish Studies*, 11(3), 2131-2150.
- Unin, N.& Bearing, P. (2016). Brainstorming as a way to approach student-centered learning in the ESL classroom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 224, 605-612.
- Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language teaching*, 31(2), 57-71.
- Willis, J. (2008). *Teaching the brain to read*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wilkins, D.A. (1972). *Linguistics in language teaching*. London: Edward Arnold.
- Wilson, C. (2013). *Brainstorming and beyond: A user-centered design method*. USA: Morgan Kaufman.
- Wittgenstein, L. (2016). *Tractatus logico philosophicus*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Wu, Y. (2009). The application of CLT in college English vocabulary teaching. *Journal of Cambridge Studies*. 4(3), 128-131.
- Wu, W. C. V., Yen, L. L., & Marek, M. (2011). Using online EFL interaction to increase confidence, motivation, and ability. *Journal of Educational Technology & Society*, 14(3), 118-129.
- Yip, F. W., & Kwan, A. C. (2006). Online vocabulary games as a tool for teaching and learning English vocabulary. *Educational Media International*, 43(3), 233-249.

SUMMARY

Vocabulary is considered as one of the most basic foundations of learning a new language. Even though a great emphasis is placed on grammar, without proper words, little meaning can be conveyed through the knowledge of grammar. Therefore, learning new words and storing them in long-term memory is a challenge every learner faces. While there is no conscious effort spent on acquiring our mother tongue, a struggle to learn and remember the new vocabulary item appears when it comes to learning a foreign language. In the classroom, it is teachers' responsibility to create an environment that is conducive to learning. It is crucial that the teacher provides clear instructions and opportunities for learners to learn and use the new vocabulary items in a relaxed and communicative atmosphere in the classroom that resembles to situations in real life. In this way, it is believed that learning could become more enjoyable and permanent.

Learning a new word is not only limited to learning its meaning, but becoming aware of this word and having a general idea about its meaning, then gaining knowledge about its meaning and finally using it in the right context in a proper way (Samston, 2001, p.9). In order to create a learner friendly atmosphere, the teacher should create a low affective filter (Krashen, 1982) in the classroom, that will help learners overcome their barriers in learning. Games are one way to achieve this atmosphere in the classroom. They hold elements of fun, they are motivating (Ashraf, Motlagh & Salami, 2014) and providing a real reason for learners to communicate and use the target vocabulary in the classroom. With this purpose in mind, this descriptive study aims to provide a series of communicative activities in teaching Turkish as a foreign language that are categorized according to Molinsky and Bliss (1994). It is believed that communicative vocabulary activities that are designed or adapted in this study can provide a relaxed atmosphere in the class that reduces stress and makes students more open to learning. These eleven categories include (Molinsky & Bliss, 1994, p. ix):

1. *Naming: Activities based on the student's understanding and pronunciation of the learned word*
2. *Identifying: Activities based on defining a word from pictures or gestures*
3. *Definitions: Activities based on saying the meaning of words*
4. *Clues: Events with meaningful clues*
5. *Asking questions: Activities where students ask questions about words*
6. *Categories: Students categorize words according to their meaning*
7. *Associations: Activities based on students brainstorming about the words they have learned*
8. *Connections: Activities where students make connections between words*
9. *Dialogues: Practicing the learned words through dialogues*
10. *Discussions: Conversations using learned words*
11. *Research: Activities based on learning more about words*

When these categories are examined closely, it could be understood that not only cognitive but also affective learning take place. It becomes easier to learn and remember the lexical items presented in these games. Rather than rote learning, these words are used within a communicative context i.e. there is a real reason to use them in real life like situations, hence, they become more permanent in learners' minds. These activities not only provide lower level thinking skills, but they also provide higher thinking skills such as application, evaluation or creating according to Bloom's Taxonomy (Krathwohl, 2002). The activities suggested here can provide examples for teachers of Turkish as a foreign language which provide a communicative perspective and ensure a comfortable atmosphere in the class that leads to better learning and retention of vocabulary in learners' minds.

ORCID

Nazife Burcu TAKIL  ORCID 0000-0003-0937-7595

Burtay Hatice İNCE  ORCID 0000-0001-9902-6574

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu makaleye birinci yazar % 60, ikinci yazar % 40 oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, betimsel bir çalışma olduğu için etik kurul izni gerektirmemektedir.

Reflection and Collaboration: Barriers to Turkish ELT Teachers' Professional Learning ***

Yansıtıcı Öğretim ve İşbirliği: Türkiye'deki İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Öğrenmesinin Önündeki Engeller

Zeynep BÜTÜN IKWUEGBU¹, Richard HARRIS²

¹Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Mütercim Tercümanlık Bölümü Email: zeynep.butun89@gmail.com

²The University of Reading, Institute of Education Email: r.j.harris@reading.ac.uk

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article
Makalenin Geliş Tarihi: 28.04.2023 **Yayına Kabul Tarihi:** 19.09.2023

ABSTRACT

This pilot study explores the professional learning (PL) of English Language teaching (ELT) teachers in Turkey, how reflection and collaborative activity play a role in implementing change, and the factors affecting ELT teachers' pursuit of PL. Three ELT teachers were interviewed through narrative interviews, critical incidents and semi structured interviews. Two phrases stood out which encapsulate the different attitudes towards PL - 'I try no matter what' and 'I try if'. While one teacher seems to belong to the first category by showing a high level of motivation to pursue PL regardless of the circumstances, the other two teachers appear to belong to the second category by lacking motivation and feeling motivated only in certain circumstances. As the contexts the teachers were working in were found to affect the power they felt in themselves to bring change, providing individual and collective learning opportunities seems to be very critical for all teachers.

Keywords: English language teachers, Professional learning, Reflective practice, Collaborative working

* **Reference:** Bütün Ikwuegbu, Z. and Harris, R. (2023). Reflection and collaboration: Barriers to Turkish ELT teachers' professional learning. *Gazi University Journal of Gazi Education Faculty*, 43(3), 2205-2236.

** This paper includes the pilot study findings of the PhD thesis of the first author.

ÖZ

Bu pilot çalışma, Türkiye'deki İngiliz dili öğretmenlerinin (ELT) mesleki öğrenimini (PL) araştırmaktadır. Bu çalışmada özellikle de yansıtıcı öğretim ve işbirlikçi aktivitenin öğretmenlerin sınıf içi öğretimlerinin değişiminde nasıl bir rol oynadığına ve ELT öğretmenlerinin PL'lerini etkileyen faktörlere bakılmıştır. Üç İngilizce öğretmeni ile anlatı röportajı, kritik olaylar ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla görüşülmüş ve PL'ye karşı farklı tutumlarını özetleyen iki ifade göze çarpmıştır; "ne olursa olsun denerim" ve "eğer olursa denersem". Bir öğretmen, koşullar ne olursa olsun PL'yi sürdürmek için yüksek düzeyde motivasyon göstererek birinci kategorideyken, diğer iki öğretmen motivasyon eksikliğinden ötürü ve yalnızca belirli durumlarda motive hissederek ikinci kategoriyi oluşturmuştur. Öğretmenlerin çalıştıkları okul bağlarının, sınıf içi öğretimlerini değiştirebilmek için kendilerinde hissettikleri gücü etkilediği tespit edildiğinden, bireysel ve toplu öğrenme fırsatlarının sağlanması tüm öğretmenler için çok kritik görünmektedir.

***Anahtar Sözcükler:** İngilizce öğretmenleri, Profesyonel öğrenme, Yansıtıcı uygulama, İşbirliği*

INTRODUCTION

This paper explores the professional learning (PL) of English Language teaching (ELT) teachers in Turkey. Specifically, it looks at how reflection and collaboration affect ELT teachers' motivation to implement change in their practice, and the factors affecting their engagement in those activities.

The quality of teachers reflects on the quality of an education system (McKinsey & Company, 2007). Therefore, nowadays, teachers are expected to become life-long learners by improving their practice and modelling the process of continuous learning for students (Burn, Mutton & Hagger, 2010). By prioritising steps to improve teachers' performance, countries expect to see improvements in students' learning outcomes as well (Hodkinson & Hodkinson, 2005).

The quality of teaching force in Turkey has been noted to be weak (Odabasi Cimer & Cimer, 2012). This could be remedied by a higher bar of entry requirements, a rigorous pre-service teacher education programme, and improved in-service teacher support (Gömlüksiz, 1998). However, as in Eret Orhan (2017), little attention is paid to teacher candidates' aptitude for teaching in Turkey, and entry requirements for programmes such as ELT, tend to be lower than other degree courses. Although, theoretical and

practical components are integrated to an extent (143 hours-32 hours respectively) in ELT departments, reflective and collaborative activities are not prioritised (Odabasi Cimer & Cimer, 2012). Tezgiden Cakcak (2015), for example, found that there was little attempt on ELT pre-service programmes to foster reflective practitioners. And Coskun and Daloglu (2010), carrying out a study to understand what fourth-year ELT students and university lecturers think about the ELT programme, reported that the teacher candidates did not believe they were provided with reflective opportunities, for example, to talk about their practicum experiences, or collaborative opportunities, for example, to receive from and give feedback to their peers. This may inhibit teacher candidates from gaining the habit of questioning the quality of their teaching, and learning from others (Hagger & McIntyre, 2006).

Additionally, because of the lack of feedback loop between universities and practice schools, although student teachers can practise teaching, their progress is not really tracked (Gungor, 2016). The quality of the vital relationship between trainee teachers and school-based mentors can be jeopardised, and, as in Eret Orhan (2017), student teachers can encounter negative attitudes and limited feedback, rather than the support they need. Moreover, the fact that student teachers often obtain little feedback may limit their ability to develop reflective skills including critical thinking, problem-solving and self-awareness (Gungor, 2016). As such, student teachers may fail to learn how to link the theories with their practices (Odabasi Cimer & Cimer, 2012), and how to develop their practice (Hagger & McIntyre, 2006). This may lead to feelings of being overloaded and exhausted, with teachers seeing themselves as technicians doing whatever they are told rather than professionals pursuing PL (Tokoz Goktepe, 2015). To avoid this and to compensate for the possible weaknesses in the selection process and training regimes in Turkiye, teachers should be encouraged to engage in in-service activities that promote effective reflection and collaboration (Tokoz Goktepe, 2015). However, the available PL opportunities for teachers in Turkiye tend to be more `traditional` in style and focus (Nergis, 2011), and teachers are not held accountable for pursuing PL, which results in engagement in PL being largely voluntary (Ozdemir, Bulbul & Acar, 2010). As such,

novice teachers may end up replicating the techniques they previously learnt at the pre-service stage, while more experienced teachers may plateau in their teaching career (Farrell, 2014).

Given that there are issues at the pre-service stage regarding the lack of collaboration among the stakeholders and the absence of the integration of reflection into pre-service programmes, and these affect the quality of the practicum, this paper focuses on in-service ELT teachers to explore the issues around reflection and collaboration, and the factors affecting ELT teachers' engagement in these activities within their PL. Although there is research highlighting the problems regarding the reflective and collaborative components at the pre-service stage (e.g. Eret Orhan, 2007; Gungor, 2016), less seems to be known about the in-service stage. In this paper, the authors show how in-service ELT teachers experience reflection and collaboration in relation to their PL, and whether or not these activities help them grow professionally, and why. Doing so will help to understand if there is a relationship between these two concepts in terms of how ELT teachers develop professionally, which seems not to have been researched previously. A thorough review of the relevant Turkish literature yielded no empirical research examining in-service teachers' engagement in reflective practice and collaborative working; therefore, this study will help to pioneer a new way of looking at teachers' PL in Turkiye. With this in mind, this paper addresses the following research questions:

1. How do ELT teachers in Turkiye experience reflective practice in their PL?
2. How do ELT teachers in Turkiye experience collaboration with their colleagues in their PL?
3. What are the factors that affect Turkish ELT teachers' engagement in reflective and collaborative PL activities?

LITERATURE REVIEW

Teacher Learning

Schools can provide rich opportunities for teachers to engage in meaningful learning (Hagger & McIntyre, 2006), by creating an `expansive` learning environment and offering `wide-ranging and diverse opportunities to learn, in a culture that values and supports learning` (Hodkinson & Hodkinson, 2005, p.123). As learning occurs collectively through collaboration and individually through reflection, teachers need opportunities to benefit from both (Hodkinson & Hodkinson, 2005). Maximising learning opportunities, incentives and external support and building a climate where teachers feel encouraged for learning, valued and congruent seem, therefore, crucial for PL (Hodkinson & Hodkinson, 2005). Once this is established, teachers can pool their experiences, ideas and resources and feel encouraged to take risks and/or handle complicated issues (Hargreaves, 1997).

Teachers` Individual Learning

Reflection receives considerable attention in the literature as it is a core element for learning and teaching. Dewey (1933) defines reflective thinking as `the kind of thinking that consists in turning a subject over in the mind and giving it serious and consecutive consideration` (p.3). As is suggested, reflection is a purposeful act starting with a problem, defining the problem, seeking and implementing solutions, and evaluating the results (Dewey, 1933). Since reflection includes going back and forth to shape future actions, it has an iterative structure with loopbacks (Prilla, Degeling & Hermann, 2012).

Reflection can be initiated at the individual level through teachers` trial and error and learning from their experiences (Hodkinson & Hodkinson, 2005), or at the multiple level through asking for feedback, sharing their knowledge and experimentation and opening their beliefs to critique (Prilla et al., 2012). Collaborative reflection, which requires engaging in making sense of the collective work through communication and coordination, helps teachers to learn more about themselves through other people, to

craft new knowledge from shared experiences (Prilla et al., 2012), and to cultivate reflection as a skill (Fazio, 2009). Regardless, reflection is a cognitive activity linked to the human capacity regarding individuals' ability to derive meanings from their experiences (Denton, 2011).

Schön's (1983) distinction between reflection-in-action and reflection-on-action helps to understand when reflection occurs; the former during an action and the latter after an action. And, Kolb's (1984) experiential learning cycle, encompassing reflection-on-action, explains how reflective learning occurs; through experiencing, reflecting, thinking and acting. Developing reflective teaching, however, is difficult as it is influenced by factors such as a lack of skills and experience, teachers' characteristics, limitations of the profession (time constraint, little autonomy, pressure), and school climate (Bishop, Brownell, Klingner, Leko & Galman, 2010). Moreover, it can cause tension by opening teachers to vulnerability; therefore, individual factors determine how to deal with such issues, either by embracing reflection or by avoiding it (Jaeger, 2013).

Teachers' Collective Learning

Reflective teaching might be an individual activity, yet others' involvement can facilitate reflection as in Fazio's (2009) study which shows that collaborative and communal reflection can help teachers to develop problem-solving and dialogical thinking skills, and to make change, when it happens in a supportive learning community.

Given that collaboration plays an important role in learning, learning to teach is no longer seen as an individual pursuit (Murugaiah, Azman, Thang & Krish, 2012). This draws attention to collaborative learning models, where teachers come together regularly to engage in planning, curriculum study and learning assessment (Servage, 2008) by eventually gaining the habit of 'sharing their work and critically examining practice with others as trusted members of the school community and always against the standards of excellence defined by the shared vision' (Zmuda, Kuklis & Klein, 2003, p.179).

The idea of situated learning seems important for effective and productive collaboration, as sharing the same workplace with familiar people helps teachers to gain a sense of belonging to a group where they feel comfortable to share and develop ideas (Murugaiah et al., 2012). Establishing a relationship grounded in mutual respect and trust (personal trust and professional trust) determines whether individuals depend on each other's ability and they speak truthfully and how much they contribute to the group (Wenger, 2000). The nature of work relations, therefore, affects the relationship among teachers, as, for example, teachers may feel discouraged to collaborate in competitive workplaces, or they may avoid interaction due to tension and anxiety in hierarchically grounded contexts (Roberts, 2006), all of which may result in insufficient learning levels. Therefore, the context within which collaborative models are embedded plays a major role in determining its success and effectiveness regarding PL (Roberts, 2006).

Professional Learning and Change

PL adopts a bottom-up approach starting with teachers to decide what and how to learn, which makes their learning process more relevant to their needs and beliefs (Easton, 2008). For this, teachers need to move from being trained or developed to becoming change agents who continuously construct their knowledge and skills, and own their learning process (Easton, 2008). Teacher change and PL seem interrelated, and effective PL is expected to bring change to teachers' beliefs and practices and eventually to education systems (Clarke & Hollingsworth, 2002). Yet, change is difficult and complex. It is impacted by both contextual factors and individual factors, and the interplay between these two dimensions determines the efficacy of teacher learning (Hodkinson & Hodkinson, 2005).

There is a great deal of empirical research that explores how individual and contextual factors affect change. For example, King's (2016) study highlights the importance of providing teachers with a supportive environment to enable them to implement and sustain change. And, Smith (2012) draws attention to the importance of how teachers utilize the context they work in, rather than the characteristics of those contexts, as

teachers may still not change in educative school environments. This highlights the equally important role of individual dispositions in change (Smith, 2012), as there is a dynamic interplay between individual capacities and educational settings (Biesta & Tedder, 2007).

Self-efficacy, i.e. individuals' beliefs in their power to bring change, helps to explain individuals' engagement in change, their motivation throughout the change process and how they react when faced difficulties (Bandura, 2006). Low self-efficacy is associated with a lack of motivation therefore individuals give up easily in the face of obstacles, while high self-efficacy is associated with high level of motivation, where difficulties are seen as surmountable (Bandura, 2006).

Given that the limitations of the entry requirements (Eret Orhan, 2017) and pre-service training (Odabasi Cimer & Cimer, 2012) have been researched in Turkiye, this study focuses on in-service PL and the role reflection and collaboration in it, about which it seems less is known. As the literature shows, reflection and collaborative activity can help teachers to increase the quality of instruction yet occur only when required individual traits are in place together with a supportive environment. Therefore, this study aims to explore how ELT teachers experience these activities, and how much control they feel they have over their PL. The data will provide insights into how the interplay between contextual and individual factors influence ELT teachers' PL experiences, and how reflection and collaborative activity are interrelated regarding ELT teachers' growth, all of which will shed light on the existing problems and give ideas about how things can be developed.

METHOD

This study adopts a qualitative approach, more specifically a multiple case study design, to understand ELT teachers' subjective experiences of PL and this paper presents the findings from a pilot study. Convenience sampling was used for the participants and three ELT teachers who were available at the time and willing to participate formed the

sample. The first case, which in this case was the first teacher interviewed, could provide initial ideas about what was going on, and the following cases, i.e. the other two teachers, were investigated to understand if they confirmed the ideas about the first teacher (Robson, 2011). The teachers had different backgrounds (see Table 1).

Teachers	Gender	Age	Experience	Educational background	Current school & location	Age groups
Ayla	Female	34	8 years	Bachelors: Linguistics Masters: Educational Administration and Supervision PhD: Educational Administration and Supervision	Working as the only ELT Primary School – Rural Area	7-10 years old
Cenk	Male	34	12 years	Bachelors: ELT	Working with a substitute ELT Secondary School – Rural Area	12-14 years old
Banu	Female	38	15 years	Bachelors: Biology Masters: Biology	Working as the only ELT Primary School – Urban Area	7-10 years old

Data collection instruments were triangulated by employing three different interview types to explore ELT teachers' PL from different aspects and gather as many details as possible (Thomas, 2013). To cover the totality of the teachers' lives and to understand how they became their current selves, narrative interviews were employed first where they were asked to present the history of their PL with all relevant events from the beginning to the end. Then, to pinpoint specific learning incidents and to capture more details regarding their learning experiences, critical incident interviews were conducted where the teachers talked about an example of learning something and explained why they chose those particular ways through 'Wh' questions. Lastly, semi-structured

interviews were used to learn more about their perspectives of PL and their motivations and aspirations to bring change in the future (see Appendix A for the interview questions). Using each of these interview methods, each teacher was interviewed three times.

These sessions provided rich and thick data about the general overview for each teacher regarding their pursuit of PL, the way they were engaged in reflection and collaborative activity, and the constraints they felt existed and stopped them from further pursuing PL. The data helped to identify different forms of agency as well. Narrative interviews helped to understand the iterational elements of agency by showing how past experiences had built on the teachers' agency and how they transformed over time. Critical incidents helped with the practical-evaluative form of agency by showing how they responded to the present elements, and what initiated change. And semi-structured interviews helped to understand the projective form of agency through their future plans.

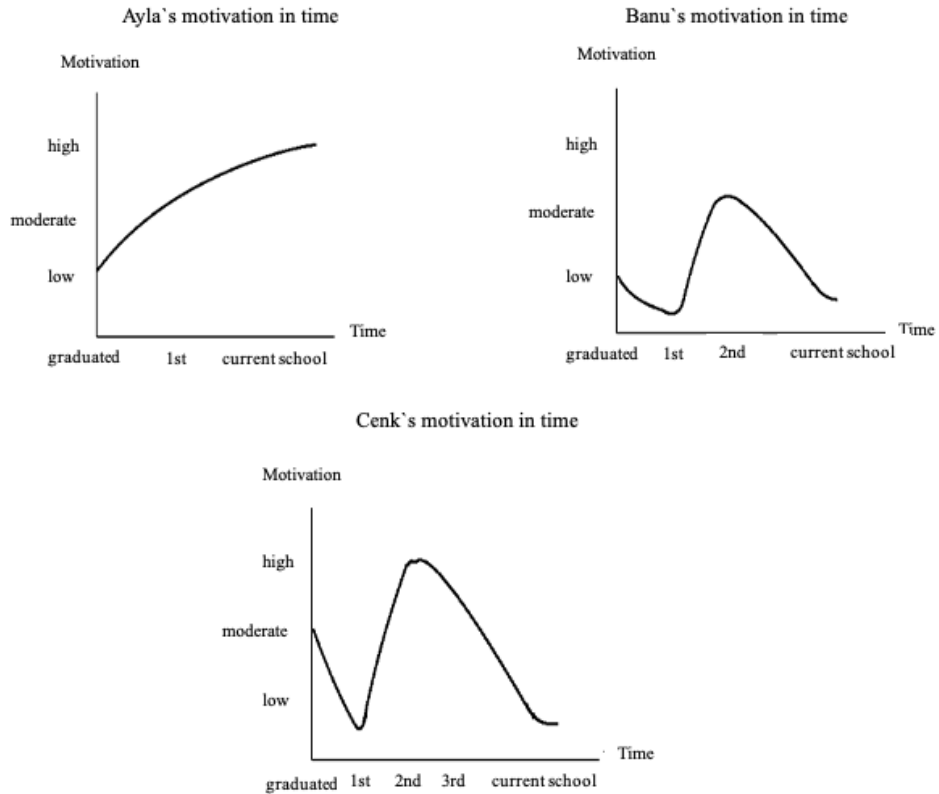
The interviews were conducted face-to-face and lasted around 45 minutes. Cenk and Banu were interviewed in their schools, while Ayla preferred a meeting point. Ethical approval was gained for the study following the procedures of the British Educational Research Association (BERA) (2018) (The University of Reading, approval number 1303181). Pseudonyms were used for all names to avoid compromising the teachers' confidentiality and anonymity.

Three ELT teachers were interviewed three times leading to a total of nine interview transcripts. All interviews were fully transcribed into Turkish and translated into English. A mixture of inductive and deductive analysis was used by the authors for nine transcripts. The first order of codes from each interview was used to create chronological life histories for the teachers in question. This initial coding provided a starting point to explore the data in an open-ended way and helped to remain open to all possible ideas emerging from the data (Saldaña, 2016). Then, the second order of codes was created based on the concepts in the literature; namely, reflective practice, collaborative activity and PL. Each interview transcript was recoded to see what

activities brought change, and a series of individual and contextual factors were identified to explain the teachers' PL. Biesta and Tedder's (2007) framework was used to see the relationship between teachers' backgrounds, their current practices and their future orientations and to understand how their sense of agency changed according to their ecological environments. Lastly, a constant comparative method was used. For this, after coding all three sets of interviews for the first teacher, for example, the data set for the second teacher was coded with codes in mind, to see if they fitted well and in the cases they did not, the codes were amended or new codes were created which worked on both data sets (Hewitt-Taylor, 2001). This was repeated for each data set until the codes worked on all of them (Hewitt-Taylor, 2001). As can be inferred here, coding was not a 'one-off' exercise, but rather it was a cyclical process which required to go back and forth by reading and re-reading, analysing and re-analysing, placing and replacing, and refining codes (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Given that the study adopted a multiple case study design, a cross-case synthesis was applicable to the analysis of the data. Although each individual was taken separately at the initial stage, an overall cross-case analysis was carried out at the reporting stage which helped to generate theoretical generalisations (Yin, 2014).

RESULTS

Analysis of the narrative interviews showed different patterns of motivation, across different stages of these teachers' experiences (see Figure 1). Two phrases stood out, which encapsulate different attitudes towards PL - 'I try no matter what' and 'I try if'. While Ayla belongs to the first category with a high level of motivation to pursue PL regardless of the circumstances, Cenk and Banu belong to the second category by lacking motivation and feeling motivated only in certain circumstances.

Figure 1. The Teachers` Level of Motivation Across Time

Collaborative Activities

Individual Factors

Being open to others in theory. The teachers felt positively regarding learning with/from others. When asked how working with other ELT teachers would help them, they all mentioned seeing others as a source of knowledge. Cenk and Banu defined others as a source of motivation as well, as making joint decisions and feeling responsible for others would enable them to stay motivated to achieve their goals. They all engaged in formal and informal, face-to-face and online collaborative activities. However, while

Ayla talked about a wide range of activities including seminars, lectures, courses, discussion groups and workshops with ELT teachers, and talks with all teachers, Cenk and Banu only mentioned courses and informal talks.

Being open to others in reality. The teachers valued collaborative activities; however, Ayla differed from Cenk and Banu by not limiting herself to any particular activity. She mentioned several explicit collaborative opportunities, which might have influenced her teaching as well. For example, she reported travelling abroad previously through European Union projects, where she could interact with colleagues from various countries. In addition to engaging in discussions regarding ELT at the international level, she could observe herself and other Turkish people as the speakers of English, all of which led her to question the Turkish education system and ultimately moved her from a form-focused teaching to a more skills-focused (speaking, listening, reading, writing) approach. Neither Cenk nor Banu appeared to have changed much as a result of collaborative activity.

While Ayla's engagement in collaborative activities influenced her teaching and beliefs, the limited collaboration Cenk and Banu were engaged in had little impact on their teaching or beliefs. This might be because Cenk and Banu were less open to ideas compared to Ayla. For example, Banu, while talking about an ELT seminar she attended, stated;

There were some techniques we found as not applicable to classes. ... We were a bit prejudiced I guess. ... There were moments that I believe we limited ourselves. (2nd session)

Contextual Factors

The teachers differed regarding how they perceived external factors. Ayla showed an inner motivation for PL, so external factors would not constrain her. Cenk and Banu; however, explained how the existence (or lack) of external support affected their motivation for PL. Both felt their practice in previous schools was more effective because of the positive school environment. The commonalities among those schools were local authorities' attention to the quality of education, characteristics of

headteachers, caring parents, friendly and supportive colleagues and high-achieving students, all of which motivated Banu and Cenk to strive for better learning outcomes. This might have influenced their self-efficacy as well.

I can say I felt happier, ..., I felt like I was useful, like someone who does his job well. (Cenk, 2nd session)

School environment. The school environment seemed very important in the teachers' interaction with others, and head teachers appeared to have a crucial role. For example, having head teachers previously who were supportive and cared about the quality of education seemed to have positively affected Cenk and Banu's practice.

The colleagues' characteristics were a commonality among the teachers. Being surrounded by like-minded peers seemed very important for Ayla, which was not the case previously where her colleagues were not open to change. The knowledgebase of his colleagues appeared to be important for Cenk; as most of his ELT colleagues were graduates of finance and economy-related departments, or college graduates, he felt he could learn little from them about ELT. Banu emphasised the importance of having supportive colleagues, the lack of which added to the difficulties she experienced previously as a substitute teacher.

Additionally, in-school collaborative opportunities seemed limited. Although two meetings should be held annually to make decisions for the coming year, the teachers indicated that those meetings did not go beyond formality. Therefore, there were very few opportunities to interact, which may have also limited collaboration.

Reflective Activities

The teachers appeared to engage in reflection-in-action and reflection-on-action. By reflecting in action, they could handle immediate problems and find temporary solutions; yet, when they reflected on action and completed the reflective cycle, they could find better-thought solutions. That is because completing the reflective cycle was a more planned activity involving experiencing, thinking, planning and taking actions. However, Ayla differed from Cenk and Banu as she mostly followed the steps of the

reflective cycle while the others rarely did that.

Individual Factors

The depth of self-evaluation. The teachers showed a tendency to critique themselves regarding their teaching and PL; however, they differed regarding the depth of their self-evaluation. Ayla tended to think about her qualities as an ELT teacher and undertake relevant actions, which might be linked to her beliefs about herself. Although she was confident with her subject knowledge, she felt inadequate in teaching due to her background, which might have led her to search for new ideas to compensate for her weaknesses.

While teaching, I noticed that I did not teach in a way that kids could understand. ... So, I decided that I had the content knowledge of English as a foreign language, but I could not teach what I knew. So, I had to find a solution to that since the classes could not go like that. (2nd session)

However, Cenk and Banu's self-criticism rarely resulted in further plans. Banu, for example, criticised herself for not trying different ideas yet did not mention solutions or future plans.

An example from my last class, the topic was foods and drinks. ... There were a lot of vocabularies, so I had to prepare a worksheet for students. ... Then I asked students to write those vocabularies on their notebooks so that they would get familiar with them. But there is something wrong here, something wrong with my mind-set. We should not do this like this. (1st session)

This might be because Cenk and Banu were less reflective compared to Ayla, and they attributed failure to the students. Therefore, while they were able to teach successful and motivated students, they felt demotivated by low-achieving students. This may have led them to feeling powerless to improve the situation and therefore lower their expectations. Ayla, however, seemed to attribute any outcome to herself and did not settle for lower expectations.

If you ... write things on the board and ask students to write those things on their notebooks, this is not a very effective teaching. This is related to what teachers want to achieve. ... I become happy when they use the spoken language appropriately during the class. (3rd session)

This might be because of their backgrounds as well. Ayla seemed to feel continuously inadequate in ELT as she did not study ELT; also she was conscious that teaching was never her preferred career path, making her feel as if she had to work harder to be successful. In comparison, Cenk felt that his pre-service training was successful, therefore appeared to feel that problems derived from other factors not his teaching. Banu, who studied in a non-English-related subject and experienced difficulties through her internship, seemed to have ended up with a narrow repertoire of teaching methods.

The extent of commitment. Whether to complete the reflective cycle seemed to be directly related to the extent to which the teachers stay committed to achieve their goals. They all talked about the problem regarding students' negative attitudes towards English, and all mentioned examples of immediate solutions. However, as Cenk and Banu stated, that did not go beyond saving the moment. While Cenk and Banu did not mention further plans to overcome that problem, Ayla explained how her students' attitudes towards learning English changed after implementing techniques from her readings. This suggests Ayla differed from the others in being willing to invest time into finding better solutions to issues.

Although Cenk and Banu could, occasionally, both detect the problem and undertake further actions, their commitment to achieve their goals seemed mostly limited, which according to them was because of their characteristics.

When I say to myself 'I should do this', I cannot proceed till the end. That is how it is for me. (Cenk, 3rd session)

Ayla, however, looked committed and spared no effort to achieve her goals, which seemed to have reflected on students as well. After participating in trainings to learn how to use Smartboards to enrich her classes, she observed an increase in learning outcomes and students' motivation.

Contextual Factors

Workplace flexibility. How free the teachers felt in their workplace seemed to affect

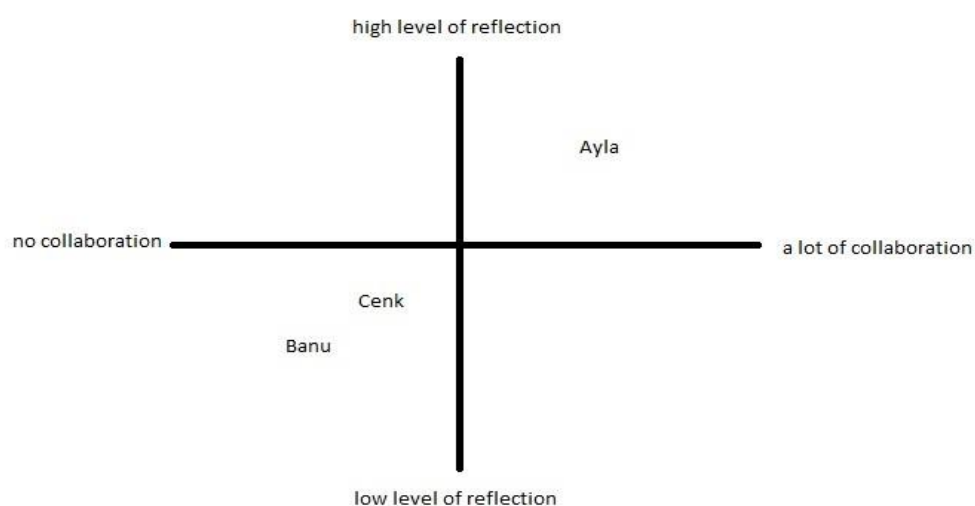
whether they took initiatives. An imbalance between the content and the class hours appeared to be a common problem stopping them from trying different ideas.

The teachers all commented on the pressure to complete the syllabus, which might limit reflection as the syllabus left little space for flexibility. Banu, for example, reported prioritising completing the syllabus as she felt obliged to do so. As the textbook focused on the academic language rather than the spoken language, Banu felt compelled to emphasise this. Additionally, how English language is assessed in national exams (multiple-choice exams focusing on grammar and vocabulary) seemed to be another factor preventing teachers from taking initiatives to teach in line with their beliefs.

The current ELT system in Turkiye, as is implied, is exam-oriented, which may have limited reflection as the teachers might see no use in searching for alternative ways to teach, suggesting they might feel little autonomy and power to make changes. It seemed that teachers only with particular characteristics, such as Ayla, had the self-efficacy to go beyond the curricular restrictions.

Available Resources. In-school available teaching resources seemed to affect how able they felt to implement different teaching approaches. Not having the technological equipment previously, for example, had restricted Ayla from using a computer-based programme to improve students' listening and speaking skills. And, the availability of a Smartboard seemed to help Banu to try different teaching ways and integrate skills more easily into her classes. Therefore, in cases when the teachers detected a problem and wanted to solve that, they might have felt restricted by the availability of resources. This seemed to apply to Cenk and Banu mostly who felt their power over their teaching was quite limited, while Ayla seemed to continuously try to further improve her teaching. Figure 2 shows where each teacher stands regarding their engagement in reflection and collaboration.

Figure 2. The Teachers' Engagement in Reflective and Collaborative Activities



Their Control Over Their PL

The Kind of Drive for Learning

The teachers' attitudes towards PL were as follows:

I love the idea of knowing something. Or, the feeling of knowing it better than others makes me happy. (Ayla, 3rd session)

How possible is it for teachers to motivate themselves, to what extent can they motivate themselves? ... If there is an external encouragement, then I believe it would be more helpful. (Cenk, 3rd session)

If they (authorities) oblige teachers to do things and make us work, I mean if they take this seriously, then teachers will take it seriously as well. (Banu, 3rd session)

Ayla, internally driven for PL, seemed to be less affected by external factors compared to Cenk and Banu who needed an external drive, which might explain how Ayla transformed her teaching regardless the circumstances. While talking about their previous schools, Cenk mentioned improving his teaching 'out of obligation' because of the pressure he felt from external factors and Banu said their head teacher 'made' them work hard. While the existence of a 'pushy' environment reflected on their teaching positively, the lack of that might have resulted in little effort.

Honestly, no one is asking me if I speak in English in my classes. If they ask that, maybe I will push myself. So ... I always go back to Turkish somehow. (Banu, 3rd session)

The Level of Proactivity

Ayla seemed to differ from the others regarding the level of proactivity as well. She explicitly discussed her plans to improve her teaching. For example, she mentioned planning spelling activities as her students were having difficulty in differentiating between the written and spoken English. Cenk and Banu, however, although having ideas to better the current situation, did not have explicit plans, suggesting they would favour ready-made solutions to address those issues. While Ayla appeared to take full responsibility for her PL by creating and pursuing opportunities to improve what she

believed she lacked in competency, Cenk and Banu seemed to attribute that responsibility to authorities.

DISCUSSION

The findings showed that the teachers were engaged in both informal and formal, structured and unstructured collaborative activities, and reflection-in-action and reflection-on-action. Aligning with the literature, some of the collaborative and reflective activities could facilitate learning and impacted on the teachers' current teaching practices. Ayla, particularly, mentioned engaging in collaborative activities, such as discussion groups and workshops, which led to further reflection, leading her to change her beliefs and practice. This finding is in line with Fazio (2009), in which the researcher found collaborative working could trigger reflection and bring change.

However, in this study, the findings in general did not indicate an explicit link between collaborative activity and reflective practice, which contradicts with Fazio (2009). This might be because, while in Fazio (2009), collaborative activities were specifically designed to facilitate reflection, in this study, most of the collaborative examples from Cenk and Banu seemed limited and ineffective. This might be linked to the nature of the school settings the teachers were working at the time of the interview. The schools did not seem to have established collaborative working models, which would otherwise provide the teachers with the opportunity of meeting on regular basis and sharing their expertise and knowledge (Servage, 2008). This finding aligns with Murugaiah et al. (2012) where the researchers found that teachers could lack a sense of belonging to a group, or lack trust and respect for their colleagues in the absence of a situated collaborative model within their school settings.

In this study, both individual and contextual factors were found to influence the teachers' agency, which aligns with Biesta and Tedder's (2007) ecological model, where the researchers argue that both work environments and personal capacities impact on teacher agency. And the sense of agency the teachers exerted seemed to vary across

time, which according to Biesta and Tedder (2007), derives from how individual beliefs and capacities interact with surrounding contextual factors. Yet, the teachers differed regarding the extent to which the contextual factors affected their sense of power over their PL; while Cenk and Banu felt restricted by the contextual factors, Ayla seemed able to ignore these and free herself from constraints. This might imply, Biesta and Tedder's (2007) model which looks at the interplay between the individual capacities and contextual factors, explains Can and Banu; however, it does not help to understand Ayla. For Ayla, it seemed that her individual dispositions might have a bigger role than the characteristics of the context itself, which aligns with the findings of Smith (2012). Smith (2012), in order to understand how teachers use school contexts they work in, conducted a case study with three teachers and collected the data through classroom observations, videotapes and interviews. The findings showed that the way teachers used their contexts was more important than the characteristics of those contexts (Smith, 2012). This, according to Smith (2012), suggests that teachers' dispositions towards learning and change determine whether to initiate and sustain change. Similar to Smith (2012), Ayla's sense of efficacy and her level of motivation seemed to help her free herself from contextual constraints and transform her teaching practice.

The findings showed a relationship between self-efficacy and motivation in relation to the teachers' sense of agency. Ayla differed from Cenk and Banu by having a high level of motivation for learning, which might have helped her to compensate for her low self-efficacy. Although she felt inadequate at teaching English, she seemed to have an ideal vision of herself which was different from her past and current selves, and she tried to live up to that ideal image. In her case, low self-efficacy seemed to have been channelled into continuous effort, resulting in a high level of motivation, which might have played a role in the development of more positive self-efficacy beliefs. This relationship between self-efficacy and motivation seems to be different from what Bandura (2006) proposes. According to Bandura (2006), self-efficacy operates as a motivator. Bandura (2006) sees self-efficacy as an important set of proximal determinants of human agency, according to which low self-efficacy is expected to

result in a low level of motivation. In contrast to that, Ayla's low self-efficacy did not lead to low motivation when faced by contextual constraints, instead this led her to stay optimistic to achieve the goals she set for herself, and her reflective and collaborative learning activities helped her to improve her teaching practice. This might be because her reflection on her qualities led her to become internally motivated to achieve better, or because the collaborative activities she engaged in served as an external motivation for her to revise her teaching.

The findings suggest that motivation, rather than self-efficacy as earlier defined as individuals' beliefs in their power to bring change, might be the key requisite to personal growth and change. Regarding self-efficacy, whether the teachers felt satisfied with their teaching, and if they were disposed towards growth seemed to determine their actions. This differs from Bandura (2006), and the reason may be because of the nature of Bandura's studies, but may also reflect the importance of cultural context, educational values and ethos, and how teachers are perceived. This seems to be an interesting issue to follow up in the main study as well.

CONCLUSION

This study looked at how ELT teachers in Turkiye experience reflective practice and collaborative working in relation to their PL and what factors affect their engagement in these PL activities. The findings suggested that the teachers were engaged in both formal and informal, structured and unstructured collaborative activities, reflection-in-action and reflection-on-action. While the teachers' engagement in collaborative activities were influenced by school environment and the teachers' openness to others, their engagement in reflective activities was shaped by the depth of their self-evaluation, the extent of their commitment, their workplace flexibility and available resources.

Given that this study is small in scale and adopted a qualitative approach, the findings of this study cannot be generalised to a wider population. The sample of this study had a teaching experience between 8 and 15 years, therefore ELT teachers who are more or less experiences may have different experiences of reflective practice and collaborative

activity in their PL. This study did not adopt a purposive sampling for the schools the teachers were situated in with regards to whether they had a collaborative culture established, and it reflected on the findings as the data did not show many examples of collaborative learning. Therefore, it may not be known, for certain, the extent to which the existence of such collaborative opportunities would impact on the findings. Yet, the findings of this study may still be educative.

This study offers a new look at the role of motivation in relation to teacher agency. In contrast to the literature, the evidence from this study suggests that motivation is not guided by self-efficacy, and high levels of motivation, regardless of self-efficacy, may lead to growth. Additionally, this study proposes a new way of looking at teacher development in Turkiye through reflective practice and collaborative working. It also helps to better understand teacher agency. While external factors may hinder PL, teachers with strong dispositions (comprising of motivation and self-efficacy) can detach themselves from the constraining surroundings and exert more agency.

Based on the findings, this study suggests that pre-service student teachers should be provided with opportunities to become more reflective and collaborative. Pre-service programmes should promote reflective assignments as well as discussion groups, group work, peer observation, microteachings to challenge student teachers' thinking, to provide systematic feedback for them, and to encourage them to analyse their experiences and link them with theories.

As the study provides insights into the contextual factors affecting the teachers' engagement in reflection and collaborative activity, authorities need to provide support systems for in-service teachers and acknowledge that change takes time. A school culture which is grounded in collaboration, trust and respect should be promoted, and schools should offer in-school initiatives for reflection and collaboration. A monitoring system should be set up to evaluate the efficacy of the already existing out-of-school collaborative activities for in-service teachers.

Teacher educators in Turkiye need to change their perspective of professional

development, from training teachers to seeing them as life-long learners, and therefore should provide them with the freedom and flexibility to take responsibility of their own PL. They should also provide in- and out-of school support, and offer incentives and rewards for teachers as a result of their time and involvement in PL. And, teachers should understand the importance of improving their practice, and engage more with PL to adapt themselves to the new trends in teaching.

This study was not initially planned to look at the link between teachers` motivation and PL, or it was not expected to find a reverse link between self-efficacy and motivation. Therefore, future research can be carried out by explicitly looking at the link between teachers` motivation and self-efficacy, and the relationship between teachers` motivation and agency in PL.

REFERENCES

- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science, 1*(2), 164-180.
<https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- BERA (2018). *Ethical guidelines for educational research*. British Educational Research Association.
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and Learning in the Lifecourse: Towards an Ecological Perspective. *Studies in the Education of Adults, 39*(2), 132-149.
<https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Bishop, A. G., Brownell, M. T., Klingner, J. K., Leko, M. M., & Galman, S. A. C. (2010). Differences in Beginning Special Education Teachers: The Influences of Personal Attributes, Preparation, and School Environment on Classroom Reading Practices. *Learning Disability Quarterly, 33*(2), 75-92.
<https://doi.org/10.1177/073194871003300202>
- Burn, K., Mutton, T., & Hagger, H. (2010). Strengthening and Sustaining Professional Learning in the Second Year of Teaching. *Oxford Review of Education, 36*(6), 639-659.
<https://doi.org/10.1080/03054985.2010.501140>
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a Model of Teacher Professional Growth. *Teaching and Teacher Education, 18*, 947-967.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education*, 5th edn. London: Routledge.
- Coskun, A., & Daloglu, A. (2010). Evaluating an English language teacher education program through Peacock's model. *Australian Journal of Teacher Education, 35*, 24-42. doi: 10.14221/ajte.2010v35n6.2
- Denton, D. (2011). Reflection and Learning: Characteristics, Obstacles, and Implications. *Educational Philosophy and Theory, 43*(8), 838-852.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00600.x>
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. Henry Regnery.
- Easton, L. B. (2008). From Professional Development to Professional Learning. *The Phi Delta Kappan, 89*(10), 755-761.
<https://doi.org/10.1177/003172170808901014>
- Eret Orhan, E. (2017). What do Teacher Candidates in Turkey Think About Their Teacher Education? A Qualitative Study. *Education and Science, 42*(189), 197-216. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.4661>

- Farrell, T. S. C. (2014). "I feel like I've plateaued professionally ... gone a little stale": mid-career reflections in a teacher discussion group. *Reflective Practice*, 15(4), 504-517. doi: 10.1080/14623943.2014.900029
- Fazio, X. (2009). Teacher Development Using Group Discussion and Reflection. *Reflective Practice*, 10(4), 529-541. <https://doi.org/10.1080/14623940903138407>
- Gömleksiz, M. N. (1999). Training Foreign Language Teachers, Problems and Solutions. *Firat University Journal of Social Science*, 9(1), 79-101.
- Gungor, M. N. (2016). Turkish Pre-service Teachers' Reflective Practices in Teaching English to Young Learners. *Australian Journal of Teacher Education* 41(2), 137-151. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n2.9>
- Hagger, H., & McIntyre, D. (2006). *Learning Teaching from Teachers: Realising the Potential of School-based Teacher Education*. OUP.
- Hargreaves, A. (1997). From Reform to Renewal: A New Deal for a New Age. In A. Hargreaves & R. Evans (Eds.), *Beyond Educational Reform: Bringing Teachers Back in* (pp. 105–125). Open University Press.
- Hewitt-Taylor, J. (2001). Use of constant comparative analysis in qualitative research. *Nursing Standard*, 15(42), 39-42. doi: 10.7748/ns2001.07.15.42.39.c3052
- Hodkinson, H., & Hodkinson, P. (2005). Improving Schoolteachers' Workplace Learning. *Research Papers in Education*, 20(2), 109-131. <https://doi.org/10.1080/02671520500077921>
- Jaeger, E. L. (2013). Teacher Reflection: Supports, Barriers, and Results. *Issues in Teacher Education*, 22(1), 89-104.
- King, F. (2016). Teacher Professional Development to Support Teacher Professional Learning: Systemic Factors from Irish Case Studies. *Teacher Development*, 20(4), 574-594. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1161661>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.
- McKinsey Report (2007). *How the World's Best Performing School Systems Come out on Top*. McKinsey & Company.
- Murugaiah, P., Azman, H., Thang, S. M., & Krish, P. (2012). Teacher Learning via Communities of Practice: A Malaysian Case Study. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 7(2), 162-174. <https://doi.org/10.5172/ijpl.2012.7.2.162>
- Nergis, A. (2011). Foreign language teacher education in Turkey: A historical overview. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 15, 181-185. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.03.070
- Odabasi Cimer, S., & Cimer, A. (2012). Issues Around Incorporating Reflection in

- Teacher Education in Turkey. *Journal of Turkish Science Education*, 9(1), 17-30.
- Ozdemir, S., Bulbul, M., & Acar, M. (2010). Challenges Associated with Administrative and Professional Accountability in the Turkish Educational System. *State and administration in a changing world*, 271-282. Retrieved from https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1992399
- Prilla, M., Degeling, M., & Herrmann, T. (2012). *Collaborative Reflection at Work: Supporting Informal Learning at a Healthcare Workplace* [Paper presentation]. International Conference on Support Group Work, Florida, USA.
- Roberts, J. (2006). Limits to Communities of Practice. *Journal of Management Studies*, 43(3), 623-639.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2006.00618.x>
- Robson, C. (2011). *Real World Research*, 3rd edn. UK: John Wiley and Sons, Ltd, Publication.
- Saldaña, J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. 3rd ed. London: SAGE.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Servage, L. (2008). Critical and Transformative Practices in Professional Learning Communities. *Teacher Education Quarterly*, 35(1), 63-77.
- Smith, W. M. (2012). Exploring Relationships among Teacher Change and Uses of Contexts. *Mathematics Education Research Journal*, 24(3), 301-321.
<https://doi.org/10.1007/s13394-012-0053-4>
- Tezgiden Cakcak, S. Y. (2015). *Preparing teacher candidates as passive technicians, reflective practitioners or transformative intellectuals* (Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University, Ankara, Turkey). Retrieved from <https://open.metu.edu.tr/bitstream/handle/11511/24751/index.pdf?sequence=1>
- Thomas, G. (2013). *How to Do Your Research Project: A guide for students in education and applied social sciences*. London: SAGE Publications.
- Tokoz Goktepe, F. (2015). A Critical Analysis of Foreign Language Teacher Education Practices in Turkey. *International Journal of Languages` Education and Teaching*, 3(1), 128-143.
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, 7(2), 225-246.
<https://doi.org/10.1177/135050840072002>
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research Design and Methods*, 5th edn. USA: SAGE Publications.
- Zmuda, A., Kuklis, R., & Kline, E. (2004). *Transforming Schools: Creating a Culture*

of Continuous Improvement. Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD).

GENİŞ ÖZET

Amaç

Literatürde öğretmenlerin niteliğinin direk olarak ülkelerin eğitim sisteminin kalitesini belirlediğinden sıkça bahsedilmektedir. Bunu sağlamak lisans programlarına öğretmen adaylarını seçerken gösterilecek özenle, titiz bir lisans eğitimiyle ve çalışmakta olan öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimle sağlanabilir. Ayrıca, öğretmenlerin de hayat boyu öğrenme modelini benimseyerek kendi profesyonel gelişimlerinin sorumluluğunu almaları beklenmektedir. Fakat Türkiye'deki çalışmalar bu alanlarda sıkıntı olduğunu göstermektedir. Örneğin, öğretmenlik programlarına öğrenci seçiminde öğrencilerin öğretmenlik mesleğine karşı tutumları dikkate alınmamakta, gelişmiş ülkelerde olduğu gibi yansıtıcı düşünce ve işbirliğine dayalı etkinliklere lisans programlarında çok fazla yer verilmemektedir. Fakat, bu alanlardan doğabilecek eksikliklerin hizmet içi olanaklarla giderilmesi mümkündür. Öğretmenler çalışmakta oldukları okullarda yansıtıcı düşünce ve öğretim uygulayarak bireysel boyutta, çalışma arkadaşları ile paylaşım ve işbirliği yaparak da kolektif boyutta öğrenme gerçekleştirip mesleki gelişim sağlayabilirler. Fakat literatür bu durum üzerinde etkisi bulunabilecek bireysel ve çevresel etkenlere de dikkat çekmektedir. Bu çalışma devlet okullarında çalışmakta olan İngilizce öğretmenlerinin yapmakta olduğu yansıtıcı düşünce ve işbirliğine yönelik etkinliklerinin onların profesyonel gelişimlerini nasıl etkilediğini anlamayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu çalışma nitel bir çalışma olup Türkiye'de devlet okullarında çalışmakta olan İngilizce öğretmenlerinin nasıl profesyonel gelişimde bulduklarına odaklanmaktadır. Pilot çalışma olması sebebiyle üç İngilizce öğretmeni ile üçer ayrı görüşme yapılmış ve dolayısıyla veri tabanını dokuz nitel görüşme oluşturmuştur. İlk olarak yaşam öyküleri kullanılarak öğretmenlerin yaşamlarının tamamını anlamak amaçlandı ve onlardan profesyonel gelişimleri ile ilgili bütün olayları anlatmaları istendi. Bunu, öğretmenlere bir öğrenme örneğinin sorulduğu ve bu özel öğrenme örneği hakkında ayrıntılar vermelerinin istendiği kritik olaylar izledi. Son olarak, profesyonel gelişime bakış açıları ve geleceğe dair motivasyonları hakkında daha fazla bilgi edinmek için yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanıldı. Görüşmelerin analizi için tümevarım ve tümdengelim birlikte kullanılmıştır. İlk kodlama, verileri keşfetmek için açık uçlu bir şekilde gerçekleştirildi, ardından yansıtıcı uygulama, işbirlikçi etkinlik ve PL gibi literatürden gelen fikirler kullanılarak ikinci kodlama yapıldı. Son olarak, üç öğretmeni de açıklayacak şekilde tema ve alt temaların değiştirilmesini içeren sürekli bir karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Bulgular, öğretmenlerin deneyimlerinin farklı aşamalarında farklı motivasyon kalıpları gösterdi ve PL'ye yönelik farklı tutumları özetleyen iki cümle öne çıktı - "Ne olursa olsun deniyorum" ve "Eğer olursa denerim". Ayla, koşullar ne olursa olsun PL'ye devam etme motivasyonu yüksek olan birinci kategoriye girerken, Cenk ve Banu motivasyonsuz ve sadece belirli durumlarda motive hisseden ikinci kategoriye girmektedir. Bulgular ayrıca öğretmenlerin hem gayri resmi hem de resmi, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış işbirlikçi etkinliklere ve eylem içinde yansıtma ve eylem üzerine yansıtma katıldıklarını gösterdi. Literatüre uygun olarak, bazı işbirlikçi ve yansıtıcı etkinliklerin öğrenmeyi kolaylaştırabildiği ve öğretmenlerin mevcut öğretim uygulamalarını etkileyebildiği görülmüştür.

Çalışma, öğretmenlerin yansıtma ve işbirlikçi faaliyetlere katılımını etkileyen bağlamsal ve bireysel faktörlere ilişkin içgörüler sağladığından, yetkililerin öğretmenler için destek sistemleri sağlaması ve değişimin zaman aldığı kabul etmesi ve okulların yansıtma ve işbirliği için okul içi girişimler sunması gerekir. Ek olarak, öğretmenlerin geçmişlerinin uygulamalarını etkilediği tespit edildiğinden, öğretim programları öğretmen adaylarına derinlemesine düşünme ve işbirliği yapma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak fırsatlar sağlamalıdır. Ve öğretmenler, uygulamalarını geliştirmenin önemini anlamalı ve kendilerini öğretimdeki yeni trendlere uyarlamak için PL ile daha fazla ilgilenmelidir.

ORCID

Zeynep BÜTÜN IKWUEGBU  ORCID 0000-0001-5472-1178

Richard HARRIS  ORCID 0000-0001-8606-5515

Contribution of Researchers

The authors contributed equally to this article.

Acknowledgements

We would like to thank all the teachers who took part in this study during the data collection process.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest related to this study.

Ethics Committee Declaration

This study involved ELT teachers as the participants, therefore required ethical approval. The ethical approval was gained from the UK, the University of Reading Ethics Committee, dated 13.03.2018 and numbered 1303181. All information in this article has been obtained and presented in accordance with academic rules and ethical concerns. The literature used throughout the paper has been cited appropriately and duly given place in References.

APPENDIX A

Interview Session 1 (narrative interviews)

- 1- Please tell me your experiences of pre-service training starting from how you decided to become an ELT teacher?
- 2- Please tell me what you have done after your graduation?
- 3- Can you tell me what kind of activities you have been engaged in for further learning? In or out of school.
- 4- Can you tell me about the schools that you have worked so far? About your colleagues, head teachers, student profiles, families, the location of schools, resources at those schools, etc.
- 5- Can you tell me your experiences when you felt encouraged for or discouraged from learning?
- 6- Can you tell me some examples when you felt a need to change something in your teaching? How and why did you want to change? Did you attend some courses, read some articles, ask others, through trial and error, etc. for that?

Interview Session 2 (critical incidents)

- 1- Can you tell me about a good example when you learnt something?
 - What were you trying to achieve?
 - What happened?
 - When and where did it happen?
 - Was anybody else involved in the event?
 - How did you feel when it happened?
 - What led to that?
 - What happened after that?
 - Did anything happen to motivate you?
 - Did you encounter any obstacles?
 - What has changed since it happened?

Interview Session 3 (semi-structured interviews)

- 1- How important and necessary is professional learning for ELT teachers? Why?
- 2- When you think of your experiences related to professional learning so far, do you think the inclusion or exclusion of something would make you learn more?
- 3- If you designed your own professional learning activities/programme, what would it look like? How would you run the programme?
- 4- What do you think is the key factor for ELT teachers to pursue their professional learning?
- 5- What do you think is the best way to stay updated in teaching?

Exploring English Self-Efficacy Beliefs of University Students based on EFL Students' and Their Instructors' Opinions*

Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Özyeterlik İnançlarının Öğrenci ve Öğretim Elemanı Görüşlerine Göre İncelenmesi

Osman ÖZDEMİR¹, Burcu KARAFİL²

¹ Selçuk University, School of Foreign Languages, osman_ozdemir73@selcuk.edu.tr

² Yalova University, School of Foreign Languages, burcu.karafil@yalova.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 02.04.2023

Yayına Kabul Tarihi: 03.11.2023

ABSTRACT

This study aimed to explore the English self-efficacy beliefs of EFL students based on their and their instructors' opinions. The participants of the study, which was designed as a mixed method, included 456 EFL students studying at a preparatory school of a state university in Türkiye. In the qualitative part of the study, there were 32 EFL students and 9 EFL instructors. The personal information form, the "English Self-Efficacy Belief Scale", semi-structured interview forms for the students and the instructors were used to collect data. In the analysis of the quantitative data, descriptive statistics, independent sample T-test, ANOVA test were used, and for qualitative data content analysis technique was used. The findings indicated high level of self-efficacy in terms of English writing and speaking skills, and moderate level of English self-efficacy belief in terms of reading, ability to learn English and listening skills. Students stated that various factors such as individual factors, language skill-oriented factors, classroom environment-related factors, etc. affected their self-efficacy beliefs. The instructors stated that they implement student-centered teaching approach, try to increase student motivation, give feedback to students and enable them to learn from the mistakes to increase English self-efficacy belief levels of their students.

Keywords: EFL students, EFL instructors, English skill, self-efficacy belief.

* **Reference:** Özdemir, O. and Karafil, B. (2023). Exploring english self-efficacy beliefs of university students based on EFL students' and their instructors' opinions. *Gazi University Journal of Gazi Education Faculty*, 43(3), 2237-2271.

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, İngilizce öğrenen öğrencilerin İngilizce öz-yeterlik inançlarını öğretmen ve öğretim elemanı görüşleri doğrultusunda belirlemektir. Karma araştırma deseninde tasarlanan çalışmanın katılımcıları Türkiye’de bir devlet üniversitesinde hazırlık sınıfında öğrenim gören 456 İngilizce yabancı dil öğrencisidir. Çalışmanın nitel bölümünde ise 32 EFL öğrencisi ve 9 İngilizce öğretim elemanı yer almıştır. Veri toplamak için kişisel bilgi formu, “İngilizce Öz Yeterlik İnancı Ölçeği”, öğrenci ve öğretim elemanları için yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler, bağımsız örneklem t-testi, ANOVA testi kullanılmış, nitel veriler için ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bulgular, öğrencilerin İngilizce yazma ve konuşma becerileri açısından öz-yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğunu; okuma, İngilizce öğrenme yeteneği ve dinleme becerileri açısından öz-yeterlik inançlarının orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Öğrenciler bireysel faktörler, dil becerisi odaklı faktörler, sınıf ortamı ile ilgili faktörler vb. çeşitli faktörlerin öz-yeterlik inançlarını etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretim elemanları, öğrencilerinin İngilizce öz-yeterlik inanç düzeylerini artırmak için öğrenci merkezli bir öğretim yaklaşımı uyguladıklarını, öğrenci motivasyonunu artırmaya çalıştıklarını, öğrencilere geri bildirimde bulduklarını ve hatalarından ders çıkarmalarını sağladıklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: EFL öğrencileri, EFL öğretim elemanları, İngilizce becerisi, öz-yeterlik inancı.

INTRODUCTION

The concept of self-efficacy, introduced by Bandura (1986), refers to an individual’s belief in his/her ability to plan, execute actions, and achieve specific language learning goals. Self-efficacy encompasses personal beliefs about one’s capability to succeed in a particular task (Zimmerman, 1995). These personal beliefs significantly influence individuals’ choices, effort, and attitude towards learning (Schunk, 2003; Deci & Ryan, 1985). Furthermore, self-efficacy is positively associated with achievement and future preparation (Gahunga, 2010).

Self-efficacy plays a pivotal role in education by shaping students’ beliefs in their ability to perform specific tasks and achieve academic goals. Students with higher self-efficacy beliefs are more likely to be intrinsically motivated, put in more effort, use effective learning strategies, and engage in learning activities to achieve their goals than those with lower self-efficacy beliefs (Linnenbrink & Pintrich, 2003; Sökmen, 2021). Of particular significance, earlier research has demonstrated that self-efficacy is also a

positive predictor of engagement, potentially forecasting some or all facets of engagement (Liu & Zhen, 2021; Liu et al., 2021).

As evidenced by research in the field, students' motivation, attitude, and performance during the English language learning process are all influenced by their self-efficacy belief. This belief system helps learners set language acquisition goals and enable learners to be successful while learning a new skill (Graham & Weiner, 1996). Numerous studies (Magogwe & Oliver, 2007; Mills et al., 2007; Hsieh & Schallert, 2008; Tılfarlıoğlu & Çiftçi, 2011; Raoofi et al., 2012) have also underscored the pivotal role of self-efficacy as one of the most significant determinants of performance in foreign language learning. It has the potential to impact both the process and outcomes of learning for L2 learners (Ozer & Akçayolu, 2021). Students with high self-efficacy levels are likely to have greater confidence when learning a language (Sabti et al., 2019), be more motivated to engage in language learning activities (Mayfield & Mayfield, 2012; Anam & Stracke, 2020; Mendoza et al., 2022), experience less anxiety when faced with learning challenges (Pawlak & Csizér, 2022), and have higher level of achievement (Hashemi & Ghanizadeh, 2011; Ho, 2016; Li & Wang, 2010; Mills, Pajares, and Herron, 2007; Rahemi, 2007; Rahimi & Abedini, 2009; Wang et al., 2013). Wang et al. (2021) discovered that high self-efficacy led to more positive emotions during the learning experience, such as pride and joy, for Chinese EFL learners. In addition, it was found that Japanese EFL learners were more motivated in reading and listening when they possessed a high level of self-efficacy (Chen et al., 2021). Self-efficacy beliefs regarding the English language were also found to be positively correlated with proficiency in English language listening (Rahimi & Abedini, 2009) and speaking (Sarshar & Oroji, 2016). Additionally, EFL students with high levels of self-efficacy do better in all four skill areas—writing, listening, reading, and speaking (Chen & Zhang, 2019; Wang & Sun, 2020; Mendoza et al., 2022). On the contrary, the lack of self-efficacy belief can negatively affect the performance of students in the language learning process and cause them to be unsuccessful. Establishing a cycle that will increase students' self-efficacy beliefs and, as a result, their success seems essential for

teaching English as a foreign language (Turanlı, 2007). In light of the abovementioned literature, it becomes clear that self-efficacy has due importance in learning a foreign language. Therefore, it is important to foster and strengthen self-efficacy beliefs among English language learners to positively impact their language learning outcomes.

In the area of acquiring a second language, learners who have a strong sense of self-efficacy are the ones who are supported and encouraged by their teachers (Graham et al., 2020; Xu et al., 2022), learn from exemplary peers (Wang & Sun, 2020), and are more inclined to use diverse learning strategies to enhance their engagement in class (Anam & Stracke, 2020). In the classroom, teachers have the capacity to offer all four types of self-efficacy beliefs. This can be achieved by structuring English language learning activities to enable students to experience success, thereby promoting self-efficacy beliefs. Additionally, teachers can create opportunities for students to observe their peers successfully completing similar tasks, offering a vicarious experience (Meluso et al., 2012). Teachers can also strengthen students' self-efficacy beliefs by encouraging them providing constructive feedback (Bong & Skaalvik, 2003). Finally, teacher can assign tasks in English that are appropriately challenging for students, allowing them to experience success and build confidence in their abilities. Furthermore, they can foster students' self-efficacy beliefs by showcasing their classmates' achievements in similar tasks (Xu et al., 2022). As it becomes clear, teachers should develop effective teaching to boost students' self-efficacy, leading to improved academic performance, sustained motivation, and enhanced overall well-being. Thus, self-efficacy is not merely a theoretical concept but a practical tool that can transform language classrooms into environments where students thrive and achieve their language learning goals.

In light of the abovementioned literature, it becomes clear that self-efficacy has due importance in learning a foreign language. Therefore, this study explores the English self-efficacy beliefs of EFL students based on their and their instructors' opinions. The study makes a notable contribution to the existing body of literature in two significant ways. Firstly, it addresses a critical gap in the literature by investigating the self-

efficacy beliefs of EFL students, as perceived by both the students themselves and their instructors. This approach aims to provide a more comprehensive understanding of how the opinions of the EFL students and their instructors differ or align with each other. Secondly, this research seeks to reveal the factors which have positive or negative impact on self-efficacy levels. A clear comprehension of how different factors influence self-efficacy beliefs will offer valuable insights into how instructional scaffolding can best support students' learning. Accordingly, the study tries to find answers for the following research questions:

- 1) What is the English self-efficacy belief level of EFL students?
- 2) Do EFL students' self-efficacy beliefs differ by gender, prior English course experience, weekly study time for English outside of class variables?
- 3) What are the EFL students' opinions on the factors affecting their self-efficacy belief in the process of learning English?
- 4) What are the EFL instructors' opinions on the factors affecting their students' self-efficacy beliefs?
- 5) What are the activities conducted by EFL instructors to increase the English self-efficacy beliefs of their students?

METHOD

This study, which aims to explore the English self-efficacy beliefs of EFL students in detail based on EFL students' and their instructors' opinions, was designed as mixed research. According to Johnson and Onwuegbuzie (2004), the mixed method approach in research combines qualitative and quantitative data to provide a solid foundation for the researcher to obtain the answers they seek in line with their objectives. Similarly, in this study, both qualitative and quantitative data were collected. Among the mixed research method designs, explanatory sequential design was employed. In this design, after quantitative data are collected and analyzed, qualitative data are collected

(Creswell & Plano-Clark, 2011). Accordingly, in the study first quantitative data were collected and analyzed. In the quantitative part, the data obtained from the English self-efficacy belief scale was used. Then qualitative data were collected and analyzed. In the qualitative part of the study, the data obtained from the interviews conducted with EFL students and their instructors were used. In the final stage, when interpreting the research, quantitative and qualitative data were combined in a complementary manner.

Participants

In this study, 456 EFL student were included. The students were enrolled at a preparatory school of a state university in Türkiye during the 2022-2023 academic year. Convenience sampling was employed to select the participants. Convenience sampling is a method used by researchers to obtain an adequate sample size by selecting easily accessible participants within the study's scope to gather sufficient data (Büyüköztürk et al., 2019). Demographic information about the students in the quantitative part is provided in Table 1.

Table 1. Descriptive Data of the Students in the Sample

Variables	Categories	N	%
Gender	Male	273	59.9
	Female	183	40.1
Prior English Course Experience	Yes	207	45.4
	No	249	54.6
Weekly Study Time for English	1-3 hours	195	42.8
	4-7 hours	81	17.8
	8 hours and above	15	3.3
	None	165	36.2
The most competent language skill	Reading	225	49.34
	Writing	99	21.71
	Listening	66	14.47
	Speaking	66	14.47

The least competent language skill	Reading	12	2.63
	Writing	84	18.42
	Listening	123	26.97
	Speaking	237	51.97

As can be seen in Table 1, majority of the students were female (%59.9), did not have prior English course experience (%54.6), and had 1-3 hours weekly study hour for English (%42.8). Students were in the opinion that they were most competent in reading skill, which was followed by writing skill. On the other hand, the majority of the students (n=237) thought that they were least competent in listening skill. Since the students' ages were close to each other, age variable was not taken.

The qualitative data were collected using criterion sampling, which falls under the category of purposive sampling techniques. Purposive sampling involves the selection of specific cases or individuals that can provide valuable and detailed information (Patton, 2002). Criterion sampling, on the other hand, involves selecting individuals, groups, or settings based on predetermined criteria (Huberman & Miles, 1994). For the qualitative data, 32 students were interviewed. In the selection of the students, the scores obtained from the scale used to collect quantitative data were taken into account. Based on the mean scores of the students, their English self-efficacy belief levels were grouped as very high, high, moderate, and low. Then, eight students from each group were randomly selected. Consequently, eight students with a very high self-efficacy belief level, eight students with a high self-efficacy belief level, eight students with a moderate self-efficacy belief level, and eight students with a low self-efficacy belief level were determined as participants for the qualitative data. Additionally, in order to gather detailed information on the self-efficacy belief level of the students, nine EFL instructors were interviewed. The sample selection was based on the years of work experience of the instructors. Semi-structured interviews were conducted with a total of 9 EFL instructors, including 3 instructors with 1-5 years of work experience, 3 instructors with 6-11 years of work experience, and 3 instructors with 12 or more years of work experience.

Data Collection Tools

In the study the personal information form prepared by the researchers and aimed at determining the demographic characteristics of the participants, the “*English Self-Efficacy Belief Scale*”, semi-structured interview forms for students and instructors were used.

English Self-Efficacy Scale

The “*English Self-Efficacy Scale*” was used to determine the EFL students’ self-efficacy beliefs for English. This scale was developed by Ocak and Karafil (2020) in 5-point Likert type. It consists of 5 dimensions as writing (15 items), speaking (15 items), reading (13 items), ability to learn English (11 items), and listening (6 items). The items of the scale ranged as “never suits me =1, slightly suits me=2, somewhat suits me=3, quite suits me=4 and completely suits me=5” In the original study the Cronbach’s Alpha values for the factors of the scale were found to vary between .92 and .96. Moreover, Pearson’s coefficient of correlation demonstrated higher levels of significant positive correlations of all dimensions of English self-efficacy belief scale. In this study, the Cronbach’s Alpha values for the factors of the scale was found to be .95, .96, .94, .96, .94, .91 and .98 for writing, speaking, reading, ability to learn, listening and total mean score dimensions, respectively.

Semi-Structured Interview Form for Students

To gather qualitative research data, the researchers formulated open-ended questions and posed them to the students, with the intention of reflecting the research’s objectives effectively. Furthermore, an expert in the curriculum field reviewed the questions to ensure their clarity, relevance, comprehensibility, and capacity to yield the required data. Therefore, any necessary adjustments were made. In the final form, there were four questions. EFL students were asked about the English language skill to be most competent, the least competent, the language skills they develop better, and the factors affecting their self-efficacy belief in the process of learning English.

Semi-Structured Interview Form for Instructors

A semi-structured interview was conducted with EFL instructors to gather their perspectives on their students' English self-efficacy beliefs, the factors influencing these beliefs, and the strategies employed by EFL instructors to improve their students' self-efficacy beliefs. A similar process was followed in creating the interview questions for the instructors as for the students. The final form consisted of three questions. Instructors were asked about their general opinions on their students' English self-efficacy beliefs, the factors affecting their students' self-efficacy beliefs towards English, and the activities they conducted to increase the English self-efficacy beliefs of their students.

Data Analysis

The obtained quantitative data were transferred to the computer environment and analyzed using SPSS program. English self-efficacy belief levels of the EFL students were calculated using descriptive statistics such as arithmetic mean, standard deviation.

The independent samples t-test was used to determine whether the students' English self-efficacy belief levels differed significantly according to their gender and prior English course experience variables. The ANOVA test was used to determine whether their English self-efficacy belief levels showed a significant difference according to the weekly English study time outside of class. To determine which post hoc analysis would be appropriate for examining significant differences between groups, variance homogeneity was evaluated. The results of the Levene test indicated that the data were homogeneously distributed ($p > .05$), which led to the selection of the Scheffe test for identifying significant differences between the groups.

In the analysis of qualitative data, content analysis technique was used. This technique involves systematically developing categories, themes, and codes using words or phrases that represent the core of the content in a text (Büyüköztürk et al., 2020). The primary objective of content analysis is to identify the concepts that can clarify the data and the relationships between those concepts to elucidate the interview results (Yıldırım

and Şimşek, 2018). The interview data were coded and subjected to content analysis in the present study. Before analyzing the data, the researchers examined the students' and teachers' opinions and identified themes and categories. The participants' responses to each question were sorted into these themes, and their frequencies were calculated, with the findings subsequently defined and interpreted. First, the researchers reached a consensus on the themes and categories. Then the themes and categories were reviewed by an expert in the field of curriculum and instruction to ensure the coding reliability of the study, the agreement between the analysis results of the researchers was examined, and the agreement percentage was calculated (Miles & Huberman, 1994). In this calculation, an agreement percentage of 94% was determined. Finally, the researchers came together and reached a consensus on the codes that showed disagreement. To protect the anonymity of the participants, their names were not explicitly mentioned in the Findings section and were instead represented by codes, such as S1, S2 for students and T1, T2, and so on for teachers.

Ethical Consideration

This study was carried out with the approval of Selcuk University School of Foreign Languages Scientific Ethics Evaluation Committee dated 02/03/2022 and numbered 2022/01 (Appendix 1). Additionally, it is important to note that participation in the study was entirely voluntary, and all individuals who participated were required to read and sign a consent form prior to taking part. Participants were fully informed about the research's aim and the confidentiality of any information they provided.

FINDINGS

In this section, the findings obtained within the scope of the study are presented in accordance with the sub-problems.

English Self-efficacy Belief Level of EFL Students

The findings related to the self-efficacy belief level of EFL students are given in Table 2.

Table 2. Mean and Standard Deviation Scores obtained from the Scale

Dimensions	\bar{X}	SS
Writing	3.42	.92
Speaking	3.43	.91
Reading	3.59	.93
Ability to Learn English	3.95	.85
Listening	3.90	.90
Total Score	3.51	.81

When Table 2 is examined, it is seen that the mean score of writing ($\bar{X}=3.42$), the mean score of speaking ($\bar{X}=3.43$) were at high level. On the other hand, the mean score of reading ($\bar{X}=3.59$), ability to learn English ($\bar{X}=3.95$) and listening ($\bar{X}=3.90$) dimensions were at moderate level. Similarly, the total mean score was found to be at moderate level ($\bar{X}=3.51$).

Students' English Self Efficacy Belief Levels According to Various Variables

Another aim of the study was to determine whether students' English self-efficacy belief levels differed according to various variables. Independent sample t-test was utilized to see whether the students' English self-efficacy belief levels differed in terms of gender variable, and the findings are shown in Table 3.

Table 3. Independent Samples t-test Results for Gender Variable

Dimensions	Gender	N	\bar{X}	SD	T	p
Writing	Female	273	3.39	.89	-.871	.384
	Male	183	3.46	.96		
Speaking	Female	273	3.33	.91	-2.832	.005
	Male	183	3.57	.88		
Reading	Female	273	3.54	.94	-1.585	.114
	Male	183	3.68	.91		
Ability to Learn English	Female	273	3.95	.85	-.251	.802
	Male	183	3.97	.86		

Listening	Female	273	2.83	.81	-5.152	.000
	Male	183	3.26	.95		
Total Score	Female	273	3.45	.79	-2.029	.045
	Male	183	3.61	.84		

SD=454

According to the Table 3, no significant difference was found in writing, reading and ability to learn English dimensions [$p > 0.05$], while a significant differences were found in the speaking [$t(-2.832)=454, p < 0.05$], listening [$t(-5.152)=454, p < 0.05$] dimensions and in total mean score [$t(-2.029)=454, p < 0.05$] in favor of the male students. Table 4 presents t-test analysis results regarding the comparison of the scores obtained from the dimensions of the scale according to prior private English course experience.

Table 4. Independent Samples t-test Results for Prior English Course Experience

Dimensions	Course	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SD</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
Writing	Yes	207	3.68	.79	5.802	.000
	No	249	3.20	.97		
Speaking	Yes	207	3.65	.80	4.757	.000
	No	249	3.25	.95		
Reading	Yes	207	3.79	.79	4.312	.000
	No	249	3.43	1.00		
Ability to Learn English	Yes	207	4.15	.71	4.524	.000
	No	249	3.80	.93		
Listening	Yes	207	3.17	.82	3.709	.000
	No	249	2.86	.94		
Total Score	Yes	207	3.73	.66	5.399	.000
	No	249	3.34	.88		

SD=448,569

According to the Table 4, significant differences were found in writing [$t(5.802)=448,569, p < 0.05$], speaking [$t(4.757)=448,569, p < 0.05$], reading [$t(4.312)=448,569, p < 0.05$], ability to learn English [$t(4.524)=448,569, p < 0.05$], listening dimensions [$t(3.709)=448,569, p < 0.05$]. Also, a significant difference was found in total mean score [$t(5.399)=448,569, p < 0.05$] in favor of the students who had prior English course experience.

Table 5 presents the results regarding the comparison of the scores obtained from the dimensions of the scale according to weekly English study time outside of class.

Table 5. ANOVA Results for Weekly English Study Time Outside of Class

Dimensions	Weekly Study time (hour)	<i>n</i>	\bar{X}	<i>SD</i>	<i>DF</i>	Mean Squares	<i>F</i>	<i>p</i>
Writing	1-3	195	3.49	.71	3	12.326	15.866	.000
	4-7	81	3.73	.62	452	.777		
	8 and more	15	4.28	.43	455			
	None	165	3.10	1.15				
	Total	456	3.42	.92				
Speaking	1-3	195	3.51	.77	3	10.936	14.357	.000
	4-7	81	3.74	.61	452	.762		
	8 and more	15	4.13	.72	455			
	None	165	3.12	1.07				
	Total	456	3.43	.91				
Reading	1-3	195	3.68	.71	3	10.850	13.548	.000
	4-7	81	3.93	.63	452	.801		
	8 and more	15	4.16	.45	455			
	None	165	3.27	1.17				
	Total	456	3.59	.93				
Ability to Learn English	1-3	195	4.10	.68	3	10.966	16.378	.000
	4-7	81	4.16	.60	452	.670		
	8 and more	15	4.63	.32	455			
	None	165	3.62	1.05				
	Total	456	3.95	.85				
Listening	1-3	195	3.09	.68	3	1.525	1.888	.131
	4-7	81	3.01	.81	452	.808		
	8 and more	15	3.20	1.08	455			
	None	165	2.88	1.11				
	Total	456	3.00	.90				
Total Mean Score	1-3	195	3.61	.60	3	9.677	15.934	.000
	4-7	81	3.78	.52	452	.607		
	8 and more	15	4.17	.49	455			
	None	165	3.21	1.03				
	Total	456	3.51	.81				

According to Table 5, no significant difference was obtained in relation to listening skill [$p > 0.05$]. On the other hand, significant differences were found in scores in relation to writing skill [$F(3-452) = 15.866, p < 0.05$], speaking skill [$F(3-452) = 14.357, p < 0.05$], reading skill [$F(3-452) = 13.548, p < 0.05$], ability to learn English [$F(3-452) = 16.378, p < 0.05$], and

total mean score [$F(3-452)=15.934, p<.05$]. Scheffe test results indicated that in writing skill this difference was between the groups of “1-3 hours” and “none” in favor of “1-3 hours” group. Significant differences were obtained between the “4-7 hours” group and “none” in favor of “4-7 hours” group. Similarly, significant differences were obtained between the “8 hours and more” group and “1-3 hours”, “none” groups in favor of “8 hours and more” group.

In speaking skill, reading skill, ability to learn English dimension, and in terms of total mean score dimension, significant difference was found to be between the groups of “1-3 hours” and “none” in favor of “1-3 hours” group. Significant differences were observed between the “4-7 hours” group and “none” in favor of “4-7 hours” group. Similarly, significant differences were observed between the “8 hours and more” group and “none” in favor of “8 hours and more” group.

EFL Students’ Opinions on the Factors Affecting Their Self-Efficacy Belief in the Process of Learning English

Students were asked about the factors affecting their self-efficacy belief in the process of learning English. The obtained findings are presented in Table 6.

Table 6. Students’ Opinions on the Factors Affecting Their Self-Efficacy Belief in the Process of Learning English

Categories	Themes	Codes	<i>f</i>
Positive Factors	Individual Factors	Being eager to learn a language	6
	Classroom environment-related factors	Having helpful friends	8
		Higher motivation due successful students in the class	4
		Positive feedback from friends	4
	Instructor related factors	Specialized EFL instructors	10
		Friendly instructors	9
		Helpful instructors	9
		Giving positive and supporting feedback	8
	Exam related factors	The chance to take courses from different instructors	4
		Increased motivation after success	7

		in exams		
	Language learning process-related factors	Finding learning process enjoyable	7	
		Using technology while learning	5	
	Factors outside school	Supportive and motivating family	5	
		Speaking English with friends on the Internet	5	
Negative Factors	Individual Factors	Learned helplessness in language learning	8	
		Negative prejudices against language learning	7	
		Not devoting enough time to language learning	5	
		Not making enough effort to learn a language	4	
			The idea that the information learned at school will not be enough	2
	Language skill-oriented factors	Fear of mispronunciation	9	
		Failure to develop listening skills	7	
	Classroom environment-related factors	Fear of being judged by friends or teachers	9	
		Classroom change at each course level	7	
		Not getting used to the classroom environment	6	
		Excessive reticence of the class	5	
	Instructor related factors	Boring EFL instructors	5	
		Change of teacher at every English course change	4	
		Lecturing far above the student level	4	
Following the textbook all the time		4		
Textbook related factors	Inadequate and poor textbooks	7		
	Lack of Turkish culture	5		
Exam related factors	Decreased motivation after failure in exams	9		
Factors outside school	Lack of opportunity to practice English outside of school	10		

Table 6 shows that students mentioned about both positive and negative factors. The students' positive opinions are grouped under five themes, including individual factors, classroom environment-related factors, instructor-related factors, exam-related factors, language learning process-related factors, and exam factors outside the school. Students

stated that they were eager to learn English. For example, S25 said that *“I always try to find opportunities to learn English.”* Students also mentioned about their positive opinions on their friends. For example, S11 mentioned that *“When my friends tell me that my English pronunciation is close to my mother tongue, it increases my self-belief and confidence.”* S16 expressed his positive ideas on their instructors as *“Getting feedback from my instructors makes me happy. They encourage us to try. This is my biggest motivation.”* On the other hand, some students mentioned about their negative opinions regarding themselves, classroom, instructors, textbook, exams and other factors. For example, S5 stated that *“Sometimes I feel like the information I will learn here will not be enough”*. S11 expressed her ideas as *“When my friends tell me that my English pronunciation is close to my mother tongue, it increases my self-belief and confidence.”* S16 mentioned that *“Getting feedback from my teachers makes me happy. They encourage us to try. This is my biggest motivation.”*

EFL Instructors’ Opinions on the Factors Affecting English Self Efficacy Beliefs of Their Students

EFL instructors were also asked about the factors affecting their students’ self-efficacy beliefs towards English. The findings are presented in Table 7.

Table 7. Instructors’ Opinions of the Factors Affecting Their Students’ Self-Efficacy Beliefs

Categories	Themes	Codes	<i>f</i>	
Positive Factors	Exposure to Language	Increased exposure through TV series, movies, and songs	1	
		Increased Confidence	Practice and experience	3
	Family Support	Family Support	4	
		Instructors	Positive attitude	4
	Introverted/extroverted		4	
	Personality Traits		Student’s character	3
		High self-confidence in general	3	
	Insufficient Exposure to Language	Curriculum and Course	Insufficient exposure through listening and reading	3
			Limitations on developing	6

Negative Factors	Contents	speaking and writing skills	
		Not considering students' needs and expectations	5
	Psychological Conditions	Learned helplessness	4
		Past experiences of success or failure	4
		Haphazard behavior	3
	Lack of Self-Confidence	Lack of confidence in speaking skill	5
		Lack of confidence in writing skill	3
		Decreased self-confidence problems over time	1
		Fear of Making Mistakes	Fear of making mistakes and being ridiculed
	Self-Perception	Fear of being made fun of	3
		Overconfidence	3
		Overestimating language skills	1
	Family Teachers	Underestimating abilities	1
		Oppressive family	4
	Authoritarian teachers	5	

Table 7 presents a range of themes and codes related to factors that may impact language learning. The data suggests that insufficient exposure to language through listening and reading, limited opportunities for development outside the classroom, and inadequate exposure to English are significant barriers to language learning. For example, T7 indicated her opinions as *“When students expose to language through listening and reading, they learn better.”* Furthermore, psychological factors such as learned helplessness, haphazard behavior, past experiences of success or failure, and lack of self-confidence and fear of making mistakes were also identified as important obstacles to language learning. On these factors, T2 said that *“As an EFL instructor, I’ve observed that learned helplessness can significantly hinder the EFL learning process.”* The data suggests that the curriculum and course contents may be another significant barrier to language learning, as they may not consider the needs and expectations of students, limit the development of speaking and writing skills, and may not provide sufficient opportunities for practice. For example, T8 indicated that; *“The*

curriculum and course contents can indeed pose a significant obstacle to language learning, especially when they fail to align with students' needs" EFL instructors also mentioned about family related and teacher related factors affecting the EFL students' self-efficacy beliefs negatively. For example, T4 said that "Authoritative teaching approaches can impact the self-efficacy beliefs of EFL students by potentially decreasing their autonomy and confidence in the language learning process."

The last sub-problem of the study aimed to determine the activities conducted by EFL instructors to increase the English self-efficacy beliefs of their students. The obtained findings are presented in Table 8.

Table 8. Activities Conducted by EFL Instructors to Increase the English Self-efficacy Beliefs of Their Students

Themes	Codes	<i>f</i>
Student-centered Approach	Helping students develop skills through speaking and writing assignments	3
	Giving students the right to speak in class	2
	Identifying student-centered methods and strategies	2
	Paraphrasing questions for student understanding	2
	Identifying deficient areas and strategies	1
	Encouraging self-study	1
	Involving students in evaluating and correcting their own work	1
Motivation and Confidence Building	Reducing students' fears and keeping their psychology strong with affirmations	3
	Recording speaking activities on video and watching with peers	2
	Relating language learning to contemporary life	2
	Emphasizing the importance of speaking	1
Feedback and Error Correction	Encouraging self-confidence	1
	Allowing students to see their friends' mistakes to increase self-confidence	3
	Giving importance to random and systematic errors	3
	Encouraging peer and self-correction	2
	Attaching great importance of error	1

	correction	
	Reflecting on writing assignments in class and making corrections together	1
	Giving positive feedback	1
Exposure to Language	Suggesting extra resources	1

According to the instructors, a student-centered approach is crucial for increasing self-belief and confidence in learning English. T5 mentioned, *"I try to identify deficient areas and strategies to help students improve their language skills"*. T1 stated, *"I encourage self-study and help students identify student-centered methods and strategies that work best for them"*. Teachers also emphasized the importance of feedback to increase students' self-belief and confidence. T2 mentioned, *"I give positive feedback to my students to encourage them to continue practicing and improving their English skills"*. T3 added, *"I reflect on writing assignments with my students to help them understand their mistakes and improve their writing skills"*. Motivation and confidence building are also important themes highlighted by the teachers. T8 stated, *"I emphasize the importance of speaking and encourage my students to practice speaking in class"*. T9 mentioned, *"I reduce fear and anxiety by showing the usefulness of English and relating language learning to contemporary life"*. Regarding practice and mistake-making, teachers emphasized the naturalness of mistakes and encouraged students to practice. T4 mentioned, *"I emphasize the naturalness of mistakes and encourage my students to practice as much as possible"*. In terms of error correction, teachers attach great importance to it, as T1 mentioned, *"I attach great importance to error correction as it helps students learn from their mistakes"*. Teachers also encouraged peer and self-correction to help students learn from their mistakes. Exposure to language through outside resources was suggested by T2, stating *"I suggest outside resources to my students, such as watching English-language movies or TV shows, to help them practice and improve their English skills"*

DISCUSSION

The first sub-problem of the study explored the English self-efficacy beliefs of the EFL students. The findings indicated high level of self-efficacy in terms of English writing and speaking skills. This means that the students feel more comfortable expressing themselves through writing and speaking in English. However, Tsao (2021) found in his study that students' English writing self-efficacy belief levels were in the low-medium range. Nguyen et al. (2022) obtained the finding that students had a relatively low level of self-efficacy in speaking skill. On the other hand, in the current study students had moderate level of English self-efficacy belief in terms of reading, ability to learn English and listening skills. Additionally, in terms of total mean score, students' English self-efficacy beliefs were found to be at moderate level. This means that the students may struggle more with understanding spoken English, learning new vocabulary, and reading English texts. This information can be useful in identifying areas where students may need additional support or resources to improve their English language skills. There are studies conducted on the level of English self-efficacy beliefs among university students with similar and different results. For example, Genç, Kuluşaklı, and Aydın (2016) found that students' English self-efficacy belief levels were at moderate level. Zhang and Guo (2012), Sun and Wang (2020) found that students' writing self-efficacy belief levels were at moderate level. Similarly, Kanadlı and Bağçeci (2015), Memduhoğlu and Çelik (2015), Rahemi (2007), Siritaratn (2013), Wang, Schwab, Fenn, and Chang (2013) concluded that students' English self-efficacy belief levels were at low level. On the other hand, Tıfırlıoğlu and Cinkara (2009) concluded in their study that students' English self-efficacy belief levels were at high level. The findings with different results in the literature may be due to individual factors such as motivation, language learning experience, and cultural background. Overall, the research suggests that students' English self-efficacy beliefs can vary depending on the specific language skills being assessed.

The second sub-problem of the study tried to reveal whether EFL students' self-efficacy beliefs differed significantly in terms of different variables. Firstly, their self-efficacy beliefs were examined in terms of gender variable. The findings indicated that EFL students' self-efficacy beliefs in writing, reading, and the ability to learn English did not differ significantly in terms of gender variable. In other words, both male and female students had similar levels of self-efficacy belief in these aspects of language learning. However, male students reported higher levels of self-efficacy related to speaking and listening in comparison to female students. Similarly, Memduhoğlu and Çelik (2015) stated that male students' English self-efficacy belief levels were higher than female students in the speaking skill. On the other hand, Wang et al. (2013) found that female students' English self-efficacy belief levels were higher than male students. These findings highlight the importance of considering gender-specific factors when addressing self-efficacy beliefs in language learning contexts. Educational institutions and instructors can use this information to create more inclusive and equitable learning environments, ensuring that both male and female students have equal opportunities to develop their language skills and self-efficacy beliefs.

It was also seen that the self-efficacy belief level of the students who had prior English course experience was higher than the students with no prior English course experience. This indicates that prior English course experience may have a positive impact on students' self-efficacy beliefs in English language learning. Prior learning experiences play a crucial role in the learning process and can significantly impact students' self-efficacy beliefs (Mayer, 2002). When students have relevant prior knowledge and experiences related to what they're learning, they can better understand and incorporate new information, which boosts their self-confidence (Schunk & Zimmerman, 1994). Furthermore, they tend to see themselves as capable learners and develop a more positive attitude toward their own learning (Hidi & Renninger, 2006). On the contrary, students without relevant prior knowledge or those with negative experiences in a particular subject may find it challenging to learn and acquire new skills, which can undermine their self-confidence (Bandura, 1997). In such cases, it's crucial for teachers

to provide extra support and guidance to help these students acquire the necessary background knowledge and skills, thereby building their confidence in their ability to succeed. This information can be valuable for educators and policymakers when designing strategies and programs to provide students with similar experiences and support in enhancing their self-confidence in English language learning.

English outside the class was an effective factor increasing the students' self-efficacy beliefs. The students who spent more time studying English outside of the classroom had higher level of self-efficacy beliefs in English language learning. This indicates that independent learning and study outside of the classroom can have a positive impact on students' confidence and belief in their ability to learn and succeed in English language learning. In a similar vein, Manfred (2012) found that learners were motivated to keep learning outside the classroom to improve their English proficiency. Benson (2011) emphasizes that for learners to gain experience with genuine language use in real-life situations, it is crucial that they are exposed to authentic language use. Therefore, it can be argued that students who devote more time to studying English outside the classroom may have more exposure to the language, which can lead to a sense of accomplishment and progress.

The third sub-problem addressed the factors affecting the self-efficacy beliefs of the students in the process of learning English, and environment-related factors, teacher-related factors, textbook-related factors, language learning process-related factors, exam-related factors, and factors outside the school were revealed. Students mentioned about both positive and negative factors on each theme. These findings suggest that various factors can affect students' self-belief in language learning and that teachers can play a crucial role in creating a supportive and motivating classroom environment. Establishing an effective learning environment is crucial for creating an effective teaching process (Duta, Panisoara, & Panisoara, 2015). This entails managing the learning process in a healthy, supportive, and secure environment that fosters mutual respect among students and encourages active participation. Ames (1992) posits that the teacher's presence in the classroom and school is primarily to facilitate student

engagement in the learning process. Therefore, active student participation is considered vital for achieving an effective teaching process (Abdullah, Bakar & Mahbob, 2012). In conclusion, the students' opinions on the factors affecting their self-efficacy beliefs in language learning are diverse and multidimensional. Therefore, to improve students' self-efficacy beliefs in language learning, it is essential to consider these various factors and provide support accordingly.

Within the fourth sub-problem of the study, the instructors were asked about the factors that can impact the self-efficacy beliefs of the students. The study identified insufficient exposure to language through listening and reading, limited opportunities for development outside the classroom, and inadequate exposure to English as significant barriers to language learning. In addition, psychological factors such as learned helplessness, haphazard behavior, past experiences of success or failure, and lack of self-confidence and fear of making mistakes were also identified as important obstacles to language learning. The curriculum and course contents were also found to be a significant barrier to language learning, as they may not consider the needs and expectations of students, limit the development of speaking and writing skills, and may not provide sufficient opportunities for practice. Family and social factors such as family support or encouragement for language learning and having language speakers in the family were identified as facilitators of language learning, while oppressive families and fear of being made fun of can hinder it.

Teacher's attitude and approach were also found to play a critical role in language learning. Authoritarian teachers were identified as a significant barrier, while teachers with a positive attitude and approach were found to be supportive of language learning. Personality traits such as introverted/extroverted, high self-confidence in general, and student's character can also impact language learning. Overall, the data suggest that language learning is complex and multifaceted, and there are various factors that can impact it. Understanding these factors can help in designing effective language learning programs and providing appropriate support to language learners.

In the last sub-problem of the study, EFL instructors were asked about the activities they do to enhance their students' English self-efficacy beliefs. The instructors stated that they implemented student-centered teaching approach by including the processes such as helping their students develop skills through speaking and writing assignments and giving students the right to speak in class. By including processes such as helping students develop skills through speaking and writing assignments and giving them the right to speak in class, the teacher is providing opportunities for students to take responsibility for their own learning and develop their language proficiency through practice and engagement. Research has consistently shown that teacher support, including positive feedback, encouragement, and guidance, can significantly enhance students' self-efficacy beliefs (Bandura, 1977; Pajares, 1996). As a result, it can be argued that the implementing students centered teaching and providing support have had positive impact on students such as feeling more motivated and being engaged in their learning, as they are given more autonomy and a sense of ownership over their progress. It can also help to foster a positive learning environment where students feel comfortable expressing themselves and participating actively in class.

The finding suggests that the teachers in this study tried to increase the motivation and confidence of their students by providing various forms of support. These included giving feedback to their students, enabling them to learn from their mistakes, emphasizing that mistakes are a normal part of the learning process, encouraging practice, and suggesting extra resources. These strategies can be beneficial for language learners, as they can help to increase their engagement and persistence in the learning process, as well as build their confidence in using the language. Teacher support can also help students to develop a growth mindset, which emphasizes the importance of effort and persistence in achieving success (Dweck, 2006). Teachers who praise their students' efforts and emphasize the value of learning from mistakes can help students to develop a more positive and proactive attitude toward their own learning. When teachers provide students with clear and specific feedback that emphasizes their strengths and successes, they can help students to develop a more positive and accurate

view of their abilities (Hattie & Timperley, 2007). Moreover, teachers who encourage their students to take on challenges and support them throughout the process can help to build students' confidence in their ability to overcome difficulties and achieve their goals (Zimmerman, 2000). Overall, the findings highlight the importance of teacher support in language learning. Teachers who provide their students with feedback, encouragement, and resources can help to create a positive and supportive learning environment, which can enhance the motivation and confidence of the learners. By emphasizing the naturalness of mistakes and encouraging practice, teachers can help learners to develop a growth mindset and become more resilient in their language learning journey. These findings have implications for language teaching practice, as they suggest that teachers can play a critical role in supporting their students' language learning and promoting their success.

CONCLUSION AND IMPLICATIONS

This comprehensive study sheds light on several critical aspects of English self-efficacy beliefs among EFL students. It is evident that students' self-efficacy beliefs vary across different language skills, which underscores the importance of tailored support and interventions to address specific areas where students may need additional assistance. Educators and policymakers can utilize these insights to develop targeted programs and resources to enhance students' self-efficacy in all language skills. Furthermore, the study revealed gender-related differences in self-efficacy beliefs. The study also emphasized the positive impact of prior English course experience on students' self-efficacy beliefs. This highlights the importance of building on students' prior knowledge and experiences to boost their confidence in language learning. Additionally, the research identified the significance of out-of-class learning and independent study in enhancing students' self-efficacy beliefs. Encouraging and facilitating independent learning can lead to greater language exposure, fostering a sense of accomplishment and progress. Moreover, the study explored a multitude of factors affecting self-efficacy beliefs, ranging from individual factors and language

skill-oriented factors to classroom environment and teacher-related factors. Lastly, the research revealed that instructors play a critical role in enhancing students' self-efficacy beliefs through student-centered teaching approaches, which involve active participation, speaking and writing assignments, and providing autonomy to learners. These strategies contribute to a positive learning environment, fostering students' motivation and engagement.

In conclusion, this study offers valuable insights for educators, policymakers, and researchers in the field of language education. It underscores the importance of understanding and addressing the multifaceted factors that impact self-efficacy beliefs among EFL students and highlights the critical role teachers and educational institutions play in shaping students' language learning experiences. By taking these findings into account, educators can create more effective and inclusive language learning environments that empower students to achieve their language learning goals.

REFERENCES

- Abdullah, M. Y., Bakar, N. R. A., & Mahbob, M. H. (2012). Student's participation in classroom: What motivates them to speak up?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 51, 516-522. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.08.199>
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Anam, S. U., & Stracke, E. (2020). The role of self-efficacy beliefs in learning English as a foreign language among young Indonesians. *TESOL Journal*, 11(1), 1-12. <https://doi.org/10.1002/tesj.440>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Benson, P. (2011). Language learning and teaching beyond the classroom: An introduction to the field. In: Benson, P., Reinders, H. (eds) *Beyond the Language Classroom*. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/9780230306790_2
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?. *Educational Psychology Review*, 15, 1-40. [10.1023/A:1021302408382](https://doi.org/10.1023/A:1021302408382)
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (26.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Chen, J., & Zhang, L. J. (2019). Assessing student-writers' self-efficacy beliefs about text revision in EFL writing. *Assessing Writing*, 40, 27-41. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2019.03.002>
- Chen, X., Lake, J., & Padilla, A. M. (2021). Grit and motivation for learning English among Japanese university students. *System*, 96, 102411. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102411>
- Creswell, J. & Plano-Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. London: Sage Publications
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)
- Duta, N., Panisoara, G., & Panisoara, I. O. (2015). The Effective Communication in Teaching. Diagnostic study regarding the academic learning motivation to

- students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 186, 1007-1012.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.064>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Gahunga, O. (2010). Are self-efficacy, language learning strategies, and foreign language ability interrelated?. *The Buckingham Journal of Language and Linguistics*, 2, 47-60. <https://doi.org/10.5750/bjll.v2i0.14>
- Genç, G., Kuluşaklı, E., & Aydın, S. (2016). Exploring EFL learners' perceived self-efficacy and beliefs on English language learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(2), 52-68.
- Graham, S. & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In: Berliner D. C. & Calfee, R. C. (eds) *Handbook of Educational Psychology* (pp. 63-84). Routledge, New York.
- Graham, S., Woore, R., Porter, A., Courtney, L., & Savory, C. (2020). Navigating the challenges of L2 reading: Self-efficacy, self-regulatory reading strategies, and learner profiles. *The Modern Language Journal*, 104(4), 693-714.
<https://doi.org/10.1111/modl.12670>
- Hashemi, M. R., & Ghanizadeh, A. (2011). Emotional intelligence and self-efficacy: A case of Iranian EFL University students. *International Journal of Linguistics*, 3(1), 1-29. <https://doi.org/10.5296/ijl.v3i1.877>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
- Ho, M. C. (2016). Exploring writing anxiety and self-efficacy among EFL graduate students in Taiwan. *Higher Education Studies*, 6(1), 24-39.
- Hsieh, P. H. P. & Schallert, D. L. (2008). Implications from self-efficacy and attribution theories for an understanding of undergraduates' motivation in a foreign language course. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 513-532.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.01.003>
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 428-444). Sage Publications, Inc.
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
<https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Kanadlı, S., & Bağçeci, B. (2015). Öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inançlarının algılanan özerklik desteği açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 98-112.

- Karafil, B., & Oguz, A. (2019). Examining factors affecting student engagement in English preparatory classes according to student opinions. *Üniversitepark Bülten*, 8(2), 117-133. <http://dx.doi.org/10.22521/unibulletin.2019.82.2>
- Li, Y., & Wang, C. (2010). An empirical study of reading self-efficacy and the use of reading strategies in the Chinese EFL context. *Asian EFL Journal*, 12(2), 144-162.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 119–137. <https://doi.org/10.1080/10573560308223>
- Liu, Q., Zhen, L. (2021). The influence of self-efficacy on college students English autonomous learning ability: The mediating effect of LE. *Journal of Southwest Jiaotong University (social sciences)*, 22 (6), 71–81.
- Liu, X. X., Gong, S. Y., Zhang, H. P., Yu, Q. L., & Zhou, Z. J. (2021). Perceived teacher support and creative self-efficacy: The mediating roles of autonomous motivation and achievement emotions in Chinese junior high school students. *Thinking Skills and Creativity*, 39, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100752>
- Magogwe, J. M. & Oliver, R. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana. *System*, 35(3), 338-352. <https://doi.org/10.1016/j.system.2007.01.003>
- Manfred, W. M. (2012). Beliefs and out-of-class language learning of Chinese-speaking ESL learners in Hong Kong. *New Horizons in Education*, 60(1), 35-52.
- Mayer, R. E. (2002). Rote versus meaningful learning. *Theory into Practice*, 41(4), 226-232. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_4
- Mayfield, J., & Mayfield, M. (2012). The relationship between leader motivating language and self-efficacy: A partial least squares model analysis. *The Journal of Business Communication*, 49(4), 357-376. <https://doi.org/10.1177/0021943612456036>
- Meluso, A., Zheng, M., Spires, H. A., & Lester, J. (2012). Enhancing 5th graders' science content knowledge and self-efficacy through game-based learning. *Computers & Education*, 59(2), 497-504. [10.1016/j.compedu.2011.12.019](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.019)
- Memduhoğlu, H. B., & Çelik, Ş. N. (2015). Student teachers' and university students' planning to be teachers sense of self efficacy beliefs towards English. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 17-32. <https://doi.org/10.17679/iuefd.16286266>
- Mendoza, L., Lehtonen, T., Lindblom-Ylänne, S., & Hyytinen, H. (2022). Exploring first-year university students' learning journals: Conceptions of second

- language self-concept and self-efficacy for academic writing. *System*, (106), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102759>
- Mills, N., Pajares, F. & Herron, C. (2007). Self-Efficacy of college intermediate French students: Relation to achievement and motivation. *Language Learning*, 57(3), 417-442. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00421.x>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Nguyen, N. L. D., Nghia, T. T., Thy, P. H., & Nhi, H. T. Y. (2022). The relationship between students' self-efficacy beliefs and their English language achievement. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 4(2), 102-112. <https://doi.org/10.32996/jeltal.2022.4.2.10>
- Ocak, G., & Karafil, B. (2020). A scale development study to determine the self efficacy beliefs of university students for English. *Anatolian Journal of Education*, 5(1), 53-66.
- Ozer, Ö. & Akçayoğlu, D. İ. (2021). Examining the roles of self-efficacy beliefs, self-regulated learning and foreign language anxiety in the academic achievement of tertiary EFL learners. *Participatory Educational Research*, 8(2), 357-372. <https://doi.org/10.17275/per.21.43.8.2>
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative Social Work*, 1(3), 261-283. <https://doi.org/10.1177/1473325002001003636>
- Pawlak, M. (2022). The impact of self-regulatory strategy use on self-efficacy beliefs and motivated learning behavior in study abroad contexts: The case of university students in Italy, Poland and Turkey. *System*, (105), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102735>
- Rahemi, J. (2007). Self-efficacy in English and Iranian senior high school students majoring in humanities. *Novitas-ROYAL*, 1(2), 98-111.
- Rahimi, A., & Abedini, A. (2009). The interface between EFL learners' self-efficacy concerning listening comprehension and listening proficiency. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 3(1), 14-28.
- Raooft, S., Tan, B. H. & Chan, S. H. (2012). Self-efficacy in second/foreign language learning contexts. *English Language Teaching*, 5(11), 60-73.
- Sabti, A. A., Md Rashid, S., Nimehchisalem, V. & Darmi, R. (2019). The impact of writing anxiety, writing achievement motivation, and writing self-efficacy on writing performance: A correlational study of Iraqi tertiary EFL learners. *SAGE Open*, 9(4), 1-13. <https://doi.org/10.1177/2158255019894289>

- Sarshar, N., & Oroji, M. R. (2016). The Relationship between intermediate EFL students' oral reproduction and their willingness to communicate and self-efficacy. *International Journal of Emerging Trends in Science and Technology*, 3, 4149-4156. <https://doi.org/10.18535/ijetst/v3i06.18>
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19(2), 159–172. <https://doi.org/10.1080/10573560308219>
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1994). Self-regulation in education: Retrospect and prospect. In: Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (eds) *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*, (pp. 305-314). Routledge, New York.
- Siritaratn, N. (2013). English self-efficacy beliefs of EFL low proficiency graduate students. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(3), 461-468. <https://doi.org/10.5901/ajis.2013.v2n3p461>
- Sökmen, Y. (2021). The role of self-efficacy in the relationship between the learning environment and student engagement. *Educational Studies*, 47(1), 19–37. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1665986>
- Sun, T. & Wang, C. (2020). College students' writing self-efficacy and writing self-regulated learning strategies in learning English as a foreign language. *System*, 90, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102221>
- Tilfarlıoğlu, F. T., & Cinkaya, E. (2009). Self-efficacy in EFL: Differences among proficiency groups and relationship with success. *Novitas-Royal*, 3(2), 129-142.
- Tilfarlıoğlu, F. Y. & Çiftçi, F. S. (2011). Supporting self-efficacy and learner autonomy in relation to academic success in EFL classrooms (a case study). *Theory and Practice in Language Studies*, 1(10), 1284-1294. <https://doi.org/10.4304/tpls.1.10.1284-1294>
- Tsao, J. J. (2021). Effects of EFL learners' L2 writing self-efficacy on engagement with written corrective feedback. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 30(6), 575-584. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00591-9>
- Turanlı, A. S. (2007). Sosyal bilişsel öğrenme ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 1-16.
- Wang, C., and Sun, T. (2020). Relationship between self-efficacy and language proficiency: A meta-analysis. *System*, (95), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102366>
- Wang, C., Schwab, G., Fenn, P., & Chang, M. (2013). Self-efficacy and self-regulated learning strategies for English language learners: Comparison between Chinese and German college students. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3(1), 173-191. <http://dx.doi.org/10.5539/jedp.v3n1p173>

- Wang, X., Liu, Y. L., Ying, B., & Lin, J. (2021). The effect of learning adaptability on Chinese middle school students' English academic engagement: The chain mediating roles of foreign language anxiety and English learning self-efficacy. *Current Psychology*, (42), 6682-6692. <http://dx.doi.org/10.1007/s12144-021-02008-8>
- Xu, M., Wang, C., Chen, X., Sun, T., and Ma, X. (2022). Improving self-efficacy beliefs and English language proficiency through a summer intensive program. *System*, 107, 102797. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102797>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zhang, Y. & Guo, H. (2012). A study of English writing and domain-specific motivation and self-efficacy of Chinese EFL learners. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 16(2), 101-121.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In Bandura, A. (Ed.), pp. 202-231, *Self-efficacy in Changing Societies*, Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

GENİŞ ÖZET

Giriş

Bandura (1986), insanların belirli hedeflere ulaşmak için gerekli eylemleri planlama ve yürütme yetenekleri hakkındaki inançlarını tanımlamak için sosyal bilişsel teorisinin bir bileşeni olarak öz-yeterlik kavramını ortaya koymuştur. Bandura'ya göre, öz-yeterlik, bireylerin hangi eylemleri planlayacaklarını, uygulayacaklarını, ne kadar çaba sarf edeceklerini ve zorluklarla karşılaştıklarında ne kadar ısrarcı olduklarını belirlemede kritik bir rol oynamaktadır. Öz-yeterlik inancı, yeni bir becerinin kazanılmasında diğer faktörlerden daha etkilidir (Graham & Weiner, 1996) ve öğrenenlerin dil öğrenme hedeflerini belirlemelerine yardımcı olur. Birçok araştırma, öz-yeterlik inancının yeni bir dil öğrenme performansı üzerindeki en önemli belirleyici olduğunu göstermektedir (Magogwe & Oliver, 2007; Mills ve ark., 2007; Hsieh & Schallert, 2008; Tılfarlıoğlu ve Çiftçi, 2011; Raoofi ve ark., 2012). Bu nedenle, bu çalışmanın temel amacı, Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde hazırlık sınıfında öğrenim gören EFL öğrencilerinin İngilizce öz-yeterlik inançlarını belirlemektir.

Yöntem

Çalışmada nicel ve nitel verilerin yer aldığı karma yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de bir devlet üniversitesinin hazırlık programında öğrenim görmekte olan 456 üniversite öğrencisi yer almıştır. Bu öğrencilerin belirlenmesinde uygun örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bununla birlikte araştırmanın nitel verileri için 32 öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Nitel verilerin katılımcıları olarak öz yeterlik inancı çok yüksek düzeyde olan sekiz öğrenci, yüksek düzeyde olan sekiz öğrenci, orta düzeyde olan sekiz öğrenci ve düşük düzeyde olan sekiz öğrenci belirlenmiştir. Ek olarak, öğrencilerin öz-yeterlik inanç düzeylerine ilişkin ayrıntılı veri elde etmek için dokuz yabancı dil öğretimi elemanı ile görüşülmüştür. Görüşme yapılacak öğretim elemanlarının seçiminde, hizmet yılı temel alınmıştır. Buna göre 1-5 yıl kıdeme sahip 3 öğretim elemanı, 6-11 yıl kıdeme sahip 3 öğretim elemanı ve 12 yıl ve üzeri kıdeme sahip 3 öğretim elemanı olmak üzere toplam 9 öğretim elemanı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, araştırmacılar tarafından hazırlanan ve katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik kişisel bilgi formu, "İngilizce Öz Yeterlik İnanç Ölçeği", öğrenci ve öğretim elemanları için yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak araştırma verileri elde edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin İngilizce öz-yeterlik inanç düzeyleri aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistikler kullanılarak hesaplanmıştır. Üniversite öğrencilerinin İngilizce öz-yeterlik inanç düzeylerinin cinsiyet, önceki İngilizce kursu deneyimi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin İngilizce öz-yeterlik inanç düzeylerinin haftalık ders dışı İngilizce çalışma saatlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ANOVA testi kullanılmıştır. Araştırmada nitel verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmada görüşme verileri kodlanmış ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Katılımcıların isimleri açıkça belirtilmemiş, bunun yerine Ö1, Ö2, Ö1, Ö2 gibi kodlar kullanılmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada üniversite öğrencilerinin İngilizce yazma ve konuşma becerileri açısından öz yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğu; buna karşın okuma, İngilizceyi öğrenebilme ve dinleme becerileri açısından orta düzeyde İngilizce öz-yeterlik inancına sahip oldukları görülmüştür. Erkek ve kadın öğrenciler arasında yazma, okuma ve İngilizceyi öğrenebilme becerisine ilişkin öz-yeterlik inançları açısından anlamlı bir fark olmadığı, buna karşın konuşma ve dinleme ile ilgili öz-yeterlik inançlarında erkek öğrencilerin özyeterlik inancı düzeylerinin kadın öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Daha önce İngilizce ders deneyimi olan öğrencilerin öz-yeterlik inanç düzeylerinin daha önce İngilizce dersi deneyimi olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin çoğunluğu (n=225) kendilerini okuma becerisinde en yeterli olarak algılamak, konuşma becerisinde en az yeterli hissettiklerini belirtmiştir. Öğrenciler çeşitli bireysel, dil becerisi odaklı, sınıf ortamı, öğretim elemanları, ders kitabı, dil öğrenme süreci ve sınavlardan kaynaklı ve okul dışı çeşitli faktörlerin İngilizce özyeterlik inançlarını olumlu ve olumsuz açılardan etkilediğini dile getirmişlerdir. Öğretim elemanları da öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarını arttırmak için, konuşma ve yazma ödevleri ile becerilerini geliştirmelerine yardımcı olma, öğrencilere derste söz hakkı verme gibi süreçlere yer vererek öğrenci merkezli öğretim yaklaşımını uyguladıklarını belirtmişlerdir. Sonuç olarak, elde edilen bu bulgular, çeşitli faktörlerin öğrencilerin dil öğrenme konusundaki öz yeterlik inançlarını etkileyebileceğini göstermektedir.

ORCID

Osman ÖZDEMİR  ORCID 0000-0002-4536-4049***

Burcu KARAFİL  ORCID 0000-0001-7297-7871***

Contribution of Researchers

Researchers contributed equally to the planning, application and writing of this study.

Acknowledgements

We would like to thank all the EFL students and their instructors who answered the questions during the data collection process.

Conflict of Interest

The researchers do not have any personal or financial conflicts of interest with other individuals or institutions related to the research.

Ethics Committee Declaration

This study was conducted with the approval of Selcuk University School of Foreign Languages Ethics Commission dated 02.03.2022 and numbered 2022/01.

GEFAD / GUJGEF43(3): 2273-2307(2023)

**Anadolu Uygarlıklarına Ait Figüratif Betimlemelerin
Resim Ana Sanat Atölye Öğrencilerinin
Çalışmalarına Yansımaları* ** *****

**The Reflection of Figurative Depictions of Anatolian
Civilizations on the Works of Painting Main Art
Workshop Students**

Tuba Şevgin¹, Meliha Yılmaz²

¹Bitlis Eren Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Resim Bölümü, tsevgin@beu.edu.tr

²Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş
Eğitimi Anabilim Dalı, ameliha@gazi.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 25.08.2023

Yayına Kabul Tarihi: 21.09.2023

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Anadolu uygarlıklarına ait figüratif betimlemelerden resim ana sanat atölye öğrencilerinin ne şekilde yararlandıklarını ve çalışmalarına nasıl yansıtıklarını ortaya koymaktır. Bahsedilen amaç doğrultusunda üç alt amaca cevap aranmıştır. Birinci alt amaç; öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını, ikinci alt amaç Urartu medeniyetine ait figüratif betimlemelerin öğrenci resimlerine nasıl yansıdığını, üçüncü alt amaç ise öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşlerinin neler olduğunu ortaya koymaktır. Örneklem olarak Urartu medeniyeti ele alınmıştır. Araştırma 2020/2021 eğitim öğretim yılında; Gazi Üniversitesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi ve Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi olmak üzere toplam 49 öğrenciyle, Resim İş Eğitimi Anabilim Dalı 3. ve 4. sınıf Ana sanat atölye dersiyle, uzaktan eğitimde 4 ders saatiyle, Urartu medeniyetine ait figüratif tasvirlerle ve akrilik/yağlı boya tekniği ile sınırlandırılmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Nicel olarak öntest-sontest kontrollü deneysel desen kullanılmış olup, öğrenci resimleri betimsel yöntemle incelenmiştir. Veriler, öntest-

***Alıntılama:** Şevgin T., ve Yılmaz, M. (2023). Anadolu uygarlıklarına ait figüratif betimlemelerin resim ana sanat atölye öğrencilerinin çalışmalarına yansımaları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 2273-2307.

** Bu çalışma "Arkeolojik Buluntulardaki Figüratif Tasvirlerin Lisans Öğrencilerinin Resimlerine Yansımaları (Urartu Medeniyeti Örneği)" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

*** Bu çalışmanın özeti 27-30 Ekim 2021 tarihleri arasında gerçekleşen Uluslararası Pegem Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

sontest soruları, literatür tarama, yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla toplanmıştır. Öğrencilerin yaptıkları resimler betimsel analizle değerlendirilmiştir. Betimsel analiz neticesine göre kullanılan imgelerin, tema analizleri yapılmıştır. Tema analizleri sonucu yüzde frekans tablosu oluşturulmuştur. Birinci alt amaca yönelik; öntest-sontest puanları arasında, sontest lehine anlamlı bir fark bulunmuş, bilgi düzeylerinde önemli bir artış gözlemlenmiştir. İkinci alt amaca yönelik elde edilen sonuçlara göre “Tanrı Haldi, dağ keçisi, aslan, boğa, kartal ve Urartu savaşçısı” figürlerine, diğer figürlere kıyasla daha çok yer verildiği dikkati çekmektedir. Üçüncü alt amaca yönelik elde edilen sonuçlara göre ise; yapılan uygulamadan oldukça keyif aldıkları, zaman zaman zorluk yaşadıkları, bu zorlukların malzeme yetersizliğinden ve ilk kez böyle bir uygulama ile karşılaşmış olmalarından kaynaklı olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sanat Eğitimi Uygulamaları, Urartu Medeniyeti, Figüratif Betimleme, Anadolu Uygarlıkları

ABSTRACT

The aim of this research is to reveal how the students of the painting main art workshop benefit from the figurative depictions of Anatolian civilizations and how they reflect them to their works. In line with the aforementioned purpose, answers to three sub-objectives were sought. The first sub-objective is to determine whether there is a significant difference between the pre-test and post-test results, the second sub-objective is to reveal how the figurative depictions of the Urartian civilization are reflected in the students' paintings, and the third sub-objective is to reveal what the students' opinions about the application are. Urartu civilization was taken as a sample. The research was limited to a total of 49 students from Gazi University, Van Yüzüncü Yıl University and Ağrı İbrahim Çeçen University in the 2020/2021 academic year, 3rd and 4th grade Main Art Workshop course in the Department of Art Education, 4 hours of distance education, figurative depictions of Urartu civilization and acrylic / oil painting technique. Mixed method was used in the study. Quantitatively, a pretest-posttest controlled experimental design was used and student drawings were analyzed by descriptive method. Data were collected through pretest-posttest questions, literature review, structured and semi-structured interview questions. Students' drawings were evaluated by descriptive analysis. According to the results of descriptive analysis, the visuals used were analyzed according to themes. A percentage frequency table was created as a result of the theme analysis. For the first sub-objective, a significant difference was found between the pre-test and post-test scores in favor of the post-test and a significant increase in the level of knowledge was observed. According to the results obtained for the second sub-objective, it is noteworthy that the figures of "God Haldi, mountain goat, lion, bull, eagle and Urartian warrior" were given more space compared to other figures. According to the results obtained for the third sub-objective; it was understood that they enjoyed the application, they had difficulties from time to time, and these difficulties were due to the lack of material and the fact that they encountered such an application for the first time

Keywords: Art Education Practices, Urartu Civilization, Figurative Description, Anatolian Civilizations

GİRİŞ

Anadolu toprakları üzerinde yer alan zengin kültür varlıkları, tarihin en önemli yol göstericilerinden biridir. Yapılan kazılarda ortaya çıkan arkeolojik buluntular, ait olduğu dönemin sosyal, kültürel, dini, ekonomik kısacası yaşam biçimlerine ait tüm bilgileri aktarmaktadır.

Anadolu'nun tarih fişkiran toprakları, çok sayıda uygarlığa ev sahipliği yapmıştır. Bu zengin kültür mirası, sadece ülkemiz sanatçılara değil, Rönesans'tan şimdiye değin evrensel kültüre mal olmuş farklı milletten sanatçılara da esin kaynağı olmuş ve olmaya devam etmektedir. Anadolu toprakları üzerinde yaşamış medeniyetlere ait değerler, bu medeniyetleri oluşturan toplumların, yaşayışlarına, inançlarına, ritüellerine, geleneklerine, eğlencelerine, mutluluklarına, korkularına, bilimine, felsefesine, günlük yaşamlarına, sosyal hayatlarına kısacası duyuş ve düşünüşlerine ait her türden imgeler, nesnelere, kültürel değerler birçok çağdaş sanatçının etkilendiği ve beslendiği kaynaklardır (Yılmaz, 2021). Sanatçılar, Anadolu'nun zengin kültür mirasından beslenerek çağdaş anlayışta eserler üretmişlerdir. Bu sanatçılar arasında, Bedri Rahmi Eyüboğlu, Turgut Zaim, Cemal Tollu, Nuri İyem, Nuri Abaç, İhsan Çakıcı, Süleyman Saim Tekcan, Hüsamettin Koçan, Mustafa Pilevneli, Meliha Yılmaz, Can Göknil gibi isimler sayılabilir. Kültür varlıkları, bilgi birikiminin arttığı, geçmiş ve geleceğin özenle yorumlandığı ve kültürel kimliklerin sergilendiği müzelerde korunmaktadır. Aynı zamanda birer eğitim mekânı da olan müzeler, nitelikli bir sanat eğitimi için oldukça özgür ve sanata dair birçok öğeyi bünyesinde barındıran kurumlardır. Fakat bünyesinde barındırdığı tarihsel ve kültürel değerlerden, arkeolojik buluntulardan yeterince yararlanılmadığı düşünülmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın probleminde, yüksek öğretim sürecinde Resim Ana Sanat Atölye derslerinde, Anadolu uygarlıklarından yararlanma yönünde bir yaklaşımın yeterince kullanılmadığı düşüncesinden hareket edilmiştir. Geleceğin sanatçısı ve sanat eğitimcisi olacak gençlerin lisans eğitimleri esnasında ürettikleri çalışmalarda, üzerinde yaşadığımız toprakların zengin kültür mirasından yararlanmaları gerektiği düşünülmektedir. Öğrencileri, sanatsal üretim süreçlerinde kültür varlıklarından yararlanmaya yönlendirmenin, üslup gelişiminde tarihsel ve kültürel kaynaklardan

faydalanmaya teşvik etmenin, Anadolu coğrafyasındaki tarihsel ve kültürel zenginliğin farkına varmalarını, kültürel mirasa sahip çıkma bilinci kazanabilmelerini ve sanatsal gelişim sürecinde geçmişi bilerek geleceğe uzanabilmelerini sağlamak açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Çalışmada örneklem olarak, araştırmacılardan birinin yaşadığı coğrafyada büyük bir uygarlık kurmuş olan Urartu Medeniyeti tercih edilmiş, Urartulara ait arkeolojik buluntulardan yararlanılmıştır.

Urartu medeniyeti M.Ö. 9. - 6. yy. arasında Van Gölü etrafında varlık göstermiştir. Doğu'da kuzeybatı İran içlerine kadar, batıda Fırat Nehri'ne, Kuzeyde Transkafkasya'ya ve Güney'de Güneydoğu Toroslara değin yayılmış bulunmaktaydı. Bir kara devleti olarak bilinen Urartu medeniyeti şimdiki Türkiye'nin yüzölçümünün yarısını alacak kadar geniş bir alana yayılmaktaydı (Belli, 2010). Urartu medeniyetinin kurulduğu dönemde hızlandığı imar faaliyetleri neticesinde günümüze değin gelen kıymetli eserler yer almaktadır. Bunlar içerisinde kaya mezarları, su yolları, görkemli kaleler vb. yapılar bulunmaktadır. Kurulduğu coğrafyadaki yer altı zenginlikleri sayesinde gümüş, demir, bakır vb. madenlerin var olması, gelişen metal işçiliği nedeniyle değerli eserler üretmelerini sağlamıştır. Savaş malzemeleri, süs eşyaları, takılar gibi yekta sanat eseri üretme fırsatına sahip olmuşlardır (İğit ve Göğtaş, 2018). Yapılan kazılarda ve mezar gömütlerinde çok sayıda madeni eser bulunmuştur. Bu madeni eserler o döneme ait kültürel, sosyal, ekonomik vb. birçok hususta bilgi vermektedir. Madeni eserler arasında çoğunlukla bronzdan yapılmış eserlerin (miğferler, sadaklar, adak levhaları, takılar, kalkanlar, kemerler, kazanlar ve at koşum takımları) Urartu saray sanatının yapıtları olduğu bilinmektedir. Bu alandaki maden yataklarının zenginliği maden işleme sanatında Urartuların ustalaşmasını ve uygulanan tekniklerden dolayı sonraki medeniyetlere örnek olmasına zemin hazırlamıştır (İğit ve Göğtaş, 2018).

Şekil 1. “Bilezik Örneği”, Belli, O. (2010). Urartu takıları. İstanbul: Türkiye Turing ve Otomobil Kurumu.

Şekil 2. “Pektoral Örneği”, Belli, O. (2010). Urartu takıları. İstanbul: Türkiye Turing ve Otomobil Kurumu.



Şekil 3. “Madalyon Örneği”, Belli, O. (2010). Urartu takıları. İstanbul: Türkiye Turing ve Otomobil Kurumu.

Şekil 4. “Amulet Örneği”, Belli, O. (2010). Urartu takıları. İstanbul: Türkiye Turing ve Otomobil Kurumu.



Şekil 5. “Metal Süs İğne Örneği”, Belli, O. (2010). Urartu takıları. İstanbul: Türkiye Turing ve Otomobil Kurumu.

Şekil 6. “Metal Giysi Apliği Örneği”, Belli, O. (2010). Urartu takıları. İstanbul: Türkiye Turing ve Otomobil Kurumu.



Şekil 7. “Savaş arabası kabartması”, Çilingiroğlu, A. (1997). Urartu krallığı tarihi ve sanatı. İzmir: Yaşar eğitim ve kültür vakfı.

Şekil 8. “Adilcevaz Kabartması”, Çilingiroğlu, A. (1997). Urartu krallığı tarihi ve sanatı. İzmir: Yaşar eğitim ve kültür vakfı.



Şekil 9. “Kemer Örneği”, Belli, O. (2010). Urartu takıları. İstanbul: Türkiye Turing ve Otomobil Kurumu.



Bu araştırmanın amacı; Anadolu uygarlıklarına ait figüratif betimlemelerin resim ana sanat atölye öğrencilerinin çalışmalarına nasıl yansıdığını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir.

- Öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı, varsa ne gibi farklar ortaya çıktığı,
- Urartu medeniyetine ait figüratif tasvirlerin resim ana sanat atölye öğrencilerinin resimlerine nasıl yansıdığını
- Öğrencilerin resim çalışmalarına yönelik görüşlerinin neler olduğunu ortaya koymaktır.

Bu araştırma, 2020 / 2021 eğitim öğretim yılıyla, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi olmak üzere toplam 49 öğrenciyle, Resim İş Eğitimi Anabilim Dalı 3. ve 4. sınıf Ana sanat atölye dersiyle, Urartu medeniyetine ait figüratif tasvirlerle, akrilik/yağlı boya tekniğiyle ve uzaktan eğitim de 4 ders saatiyle sınırlandırılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Araştırmada, karma yöntem kullanılmıştır. Nicel olarak öntest-sontest kontrollü deneysel desen kullanılmış olup, öğrenci çalışmalarındaki Urartu etkileri araştırmacı tarafından betimsel yöntemle incelenmiştir. İlk aşamada çalışma grubuna, öntest soruları

uygulanmıştır. Ardından dersin amacı ve uygulama basamakları anlatılmıştır. Demonstrasyon (gösteri) yöntemiyle Urartu medeniyetini konu alan ve görsellerle zenginleştirilen ders anlatımı zoom üzerinden öğrencilere sunulmuştur. Eğitimden hemen sonra sontest soruları uygulanmıştır. Figüratif tasvirlerin yer aldığı arkeolojik buluntu görselleri örnek teşkil etmesi için sunuma eklenerek konunun pekişmesi sağlanmıştır. Uzaktan eğitim ile yapılan sunum, üç farklı üniversitedeki lisans öğrencilerine aynı anda ulaşma imkânı sağlamıştır. Ders bitiminde e-posta adreslerine Van müzesine ait sanal müze linki gönderilerek ziyaret etmeleri istenmiştir. Amaç verilen eğitimin hemen sonrasında sanal ortamda yaptıkları ziyaret ile konunun pekişmesini sağlamaktır. Öğrencilerden Urartulara ait figüratif tasvirlerden yararlanarak ve çağdaş üslupta yorumlayarak akrilik ya da yağlıboya tekniğiyle bir resim yapmaları istenmiştir. Çalışma için ana sanat atölye derslerinde üç hafta süre tanınmıştır. Verilen süre sonunda öğrenciler amaçları doğrultusunda çalışmalarını tamamlamışlardır. Sonlanan uygulamanın hemen ardından öğrencilerin görüşlerini ve memnuniyetlerini değerlendirmek üzere görüşme anketi uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi ve Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan üçüncü ve dördüncü sınıf Resim İş Eğitimi Anabilim Dalı Resim Ana Sanat Atölye öğrencilerinden oluşmaktadır. Gazi Üniversitesi'nde 4. Sınıftan 13 öğrenci, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nde 3.sınıftan 10 öğrenci ve Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi 4.sınıftan 26 öğrenci katılım göstermiş olup, toplamda 49 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada veri toplama tekniği olarak yarı yapılandırılmış öntest-sontest soruları, yarı yapılandırılmış görüşme anketi ile literatür tarama yöntemi kullanılmış olup, öğrenci resimleri betimsel yöntemle incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Öntest-sontest uygulaması sonucu elde edilen puanların analizinde verilerin normal dağılım sergilediği durumlarda bağımlı örneklem t testi kullanılırken, normal dağılım göstermediği durumlarda wilcoxon işaret sıralar testi kullanılmıştır. Uygulama tamamlandıktan sonra öğrenci resimleri ise betimsel analizle incelenmiştir. Betimsel analiz dört aşamadan oluşmaktadır: 1- Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma 2- Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi 3- Bulguların tanımlanması 4- Bulguların yorumlanması (Şahin, 2010). Memnuniyetlerini değerlendirmek üzere yapılan görüşme anketi ile betimsel analizlerin, tema analiz tablosu oluşturularak yüzde frekans hesaplamaları yapılmıştır. Uygarlığa ait imgelerin nerde ve ne şekilde kullanıldığını ortaya koymak amacıyla içerik analizi hazırlanmıştır. Görüşme anketinde, açık uçlu sorulara verilen yanıtlar temalara ayrılarak analiz edilmiştir. Yüzde frekans hesaplamaları da yapılarak veriler tablolaştırılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmada “Urartu Medeniyeti Tasvirleri Hakkında Öğrencilerin, Öntest-Sontest Sonuçları Arasında Anlamli Bir Fark Olup Olmadığını Ortaya Koymak” Alt Amacına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu amaç doğrultusunda resim bölümü üçüncü ve dördüncü sınıf lisans öğrencilerinin Urartu medeniyeti hakkındaki mevcut bilgileri ölçülmüş olup, cevapları puanlama anahtarına (rubrik) göre değerlendirilmiştir. Elde edilen bulguların tablosu ve analizleri yorumlanarak aşağıda sunulmuştur. Öntest-sontest uygulaması sonucu elde edilen puanların analizinde bağımlı örneklem t testi kullanılmıştır. Ancak bu analiz için veri setinin normal dağılım varsayımını sağlaması gerekmektedir.

Tablo 1’de elde edilen öntest-sontest puanları arasında oluşan fark puanlara ilişkin normallik testi bilgileri yer almaktadır. Her bir soru düzeyinde anlamlı bir fark gösterip göstermediği sorusuna karşılık olarak yapmış olduğumuz çalışmada öntest-sontest

puanları arasında farkın normal dağılım sergilemediği aşağıda görülmüştür. Bu yüzden her bir soru için öntest-sontest uygulamasından elde edilen puanlar arasındaki fark wilcoxon işaret sıraları testiyle incelenmiştir.

Tablo 1. Öntest-Sontest Ölçümleri Arasındaki Fark Puana İlişkin Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	df	p	İstatistik	df	P
Fark Puanı	0.120	49	0.074	0.977	49	0.432

$p > 0.05$

Örneklem sayısı 50 ve altında olan veri setlerinde Shapiro-Wilk'e ait hesaplanan p değeri örneklem sayısı 50'den büyük olan veri setleri için ise Kolmogorov-Smirnov'a ait hesaplanan p değeri dikkate alınır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2011). P değerinin 0,05'ten küçük olması veri setinin normal dağılım sergilemediğini, 0,05'ten büyük olması ise veri setinin normal dağılım sergilediğini ifade etmektedir (Tabachnick & Fidell, 2015). Tablo 1'de görüldüğü üzere örneklem sayısının 49 olması üzerine Shapiro-Wilk p değeri 0,432 olarak elde edilmiştir. Bu değer veri setinin normal dağılım sergilediğini göstermektedir. Dolayısıyla aynı öğrenciler üzerinde tekrarlı ölçümler sonucu elde ettiğimiz verilerin analizinde bağımlı örneklem için t testi kullanılmıştır. Lisans öğrencilerinin Urartu medeniyetindeki figüratif tasvirler üzerine bilgi düzeylerine ait öntest-sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan bağımlı örneklem için t testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Urartu Medeniyeti Figüratif Tasvirlerine Yönelik Bilgi Düzeyleri Öntest-Sontest puanların Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

	N	Ortalama	Std. Sapma	sd	P
Öntest	49	10.5714	4.21802	48	0.000
Sontest	49	23.9388	6.75589		

Tablo 2'de elde edilen p değerinin 0,05'ten küçük çıkması öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğunu, 0,05'ten büyük çıkması ise anlamlı bir farklılığın bulunmadığını gösterir (Büyüköztürk, 2011). Tablo 2'ye göre, bağımlı örneklem t testi sonucunda öğrencilere Urartuların figüratif tasvirleri üzerine verilen

eğitimin ve öğrencilerle gerçekleştirilen Van Urartu Müzesi'ndeki sanal müze ziyaretinin öğrencilerin bilgi düzeyi üzerindeki etkisi saptanmaya çalışılmıştır. Bağımlı örneklem t testi sonucunda öntest ve sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{51}=00000$, $p<0,05$). Diğer bir deyişle, Urartu medeniyetine ait figüratif tasvirler üzerine verilen eğitim ve öğrencilerle gerçekleştirilen Urartu Müzesi'ndeki sanal müze ziyareti, öğrencilerin konu hakkındaki bilgi düzeyleri üzerinde etkili olmuştur. Tablo 3'te öğrencilerin öntest-sontestten aldıkları toplam puanlar ve bu iki uygulama arasındaki fark puanları yer almaktadır.

Tablo 3. Öğrencilerin Öntest-Sontestten Aldıkları Toplam Puanlar ve Fark Puanları

No	Kod	Öntest	Sontest	Puan Farkı
01	G1	13.00	31.00	18.00
02	G2	7.00	11.00	4.00
03	G3	4.00	16.00	12.00
04	G4	13.00	30.00	17.00
05	G5	17.00	36.00	19.00
06	G6	4.00	20.00	16.00
07	G7	12.00	26.00	14.00
08	G8	11.00	18.00	7.00
09	G9	7.00	26.00	19.00
10	G10	4.00	29.00	25.00
11	G11	14.00	34.00	20.00
12	G12	8.00	20.00	12.00
13	G13	11.00	18.00	7.00
14	A14	6.00	4.00	-2.00
15	A15	6.00	1.00	8.00
16	A16	9.00	23.00	14.00
17	A17	14.00	30.00	16.00
18	A18	13.00	32.00	19.00
19	A19	18.00	31.00	13.00
20	A20	13.00	25.00	12.00
21	A21	7.00	27.00	20.00
22	A22	14.00	28.00	14.00
23	A23	17.00	25.00	8.00
24	A24	12.00	25.00	13.00
25	A25	10.00	30.00	20.00
26	A26	12.00	20.00	8.00
27	A27	14.00	31.00	17.00

28	A28	13.00	20.00	7.00
29	A29	16.00	20.00	4.00
30	A30	13.00	23.00	10.00
31	A31	11.00	24.00	13.00
32	A32	8.00	27.00	19.00
33	A33	6.00	21.00	15.00
34	A34	7.00	19.00	12.00
35	A35	9.00	17.00	8.00
36	A36	13.00	15.00	2.00
37	A37	10.00	18.00	8.00
38	A38	20.00	28.00	8.00
39	A39	5.00	30.00	25.00
40	Y40	6.00	22.00	16.00
41	Y41	12.00	23.00	11.00
42	Y42	15.00	32.00	17.00
43	Y43	5.00	12.00	7.00
44	Y44	0.00	21.00	21.00
45	Y45	10.00	26.00	16.00
46	Y46	14.00	22.00	8.00
47	Y47	10.00	30.00	20.00
48	Y48	14.00	36.00	22.00

Öntest-sontest uygulamasında yer alan her bir soru için elde edilen fark puanlarına ait anlamlı bir farklılığının olup olmadığı bağımlı örneklem t testiyle incelenmek istenmiştir. Yine her bir soru için elde edilen öntest –sontest puanları arasındaki fark puanlarının normal dağılım varsayımını sağlaması gerekmektedir. Tablo 3’te elde edilen her bir soru için öntest – sontest puanları arasında oluşan fark puanlara ilişkin normallik testi bilgileri yer almaktadır.

Tablo 4. Her Bir Soruya Ait Öntest-Sontest Ölçümleri Arasındaki Fark Puanına İlişkin Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk			
	İstatistik	df	P	İstatistik	df	P
1. Soru Fark Puanı	.210	49	.000	.919	49	.002
2. Soru Fark Puanı	.173	49	.001	.897	49	.000
3. Soru Fark Puanı	.195	49	.000	.917	49	.002

4. Soru Fark Puanı	.308	49	.000	.862	49	.000
5. Soru Fark Puanı	.176	49	.001	.919	49	.002
6. Soru Fark Puanı	.190	49	.000	.883	49	.000
7. Soru Fark Puanı	.156	49	.004	.924	49	.004
8. Soru Fark Puanı	.223	49	.000	.938	49	.012
9. Soru Fark Puanı	.167	49	.002	.926	49	.004
10. Soru Fark	.231	49	.000	.917	49	.002

p>0,05

Tablo 4'te görüldüğü üzere örneklem sayısının 49 olması nedeniyle tablo bilgilerinden Shapiro-Wilk "p" değeri dikkate alınmıştır. Bu değerinde tüm sorularda 0,05'in altında olduğu görülmüştür. Buda her bir soru için elde edilen öntest-sontest puanları arasında oluşan fark puanların normal dağılım sergilemediğini göstermektedir. Dolayısıyla her bir soru için öntest-sontest uygulamasından elde edilen puanların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımlı örneklem t testinin non-parametrik karşılığı olan Wilcoxon işaret sıraları testiyle incelenmiştir. Aşağıda Tablo 5'te her bir soru için öntest-sontest puanlarının Wilcoxon işaret sıraları testi sonucu elde edilen değerleri yer almaktadır.

Tablo 5. Her Bir Soru İçin Öntest Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaret Sıraları Test Sonucu

	Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Soru-1	Negatif Sıra	1	9	9	5.32*	.000
	Pozitif Sıra	37	19.78	732		
	Eşit	11	-	-		
Soru-2	Negatif Sıra	3	22.17	66.50	4.17*	.000
	Pozitif Sıra	32	17.61	563.50		
	Eşit	14	-	-		
Soru-3	Negatif Sıra	5	19.20	96	4.63*	.000
	Pozitif Sıra	38	22.37	850		
	Eşit	6	-	-		
Soru-4	Negatif Sıra	4	5.50	22	5.65*	.000
	Pozitif Sıra	40	24.20	968		
	Eşit	5	-	-		
Sorun-5	Negatif Sıra	1	7.50	7.50	5.55*	.000
	Pozitif Sıra	40	21.34	853.50		

	Eşit	8	-	-		
Soru-6	Negatif Sıra	0	0	0	5.37*	.000
	Pozitif Sıra	37	19	703		
	Eşit	12	-	-		
Soru-7	Negatif Sıra	3	6.50	19.50	5.14*	.000
	Pozitif Sıra	35	20.61	721.50		
	Eşit	11	-	-		
Soru-8	Negatif Sıra	10	12.55	125.50	2.02*	.043
	Pozitif Sıra	19	16.29	309.50		
	Eşit	20	-	-		
Soru-9	Negatif Sıra	3	13.50	40.50	5.01*	.000
	Pozitif Sıra	37	21.07	779.50		
	Eşit	9	-	-		
Soru-10	Negatif Sıra	10	11.85	118.50	2.20*	.028
	Pozitif Sıra	19	16.66	316.50		
	Eşit	20	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 5’te öntest- sontest uygulamalarında yer alan her bir soru için öntest sonrası gerçekleştirilen ders uygulaması ve sanal müze ziyaretinin öğrencilerin bilgi seviyelerinde her soru için ayrı ayrı anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları yer almaktadır. Elde edilen sonuçlara göre, araştırmaya katılan öğrencilere verilen eğitim ve sanal müze ziyaretiyle, öğrencilerin aldıkları öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark oluşturduğunu göstermektedir. Gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre düzenlenen eğitimin ve sanal müze ziyaretinin her soru bazında öğrencilerin soruları cevaplama bilgilerini artırmada önemli bir etkisi olduğu anlaşılmıştır.

Araştırmada “Urartu Medeniyetine Ait Figüratif Tasvirlerin Öğrenci Resimlerine Yansıması” Alt Amacına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, öğrenci çalışmalarına örnek olarak 3 adet resmin analizine yer verilmiştir.

Şekil 10. Ö2



Şekil 10'da yağlı boya tekniği kullanılmıştır. Urartu medeniyetinde mitolojik figürler arasında yer alan grifon demondan esinlenerek yapılmıştır. Resmin sağında ve solunda birbirine karşılıklı duran grifonlar ile kompozisyondaki denge sağlanmaya çalışılmıştır. Grifonlar doğu geleneğine ait hayali olduğu bilinen unsurlardır. Kartal kafalı ve aslan vücutlu olan grifonlar, Ön Asya'da hayat ağacının koruyucusu ve dölleyicisi olarak bilinmektedir (Yıldırım, 1989). Öğrenci çalışmasında karşılıklı duran iki grifonun arasına hayat ağacı ve meşaleyi anımsatan bir nesne yerleştirmiştir. Vücutları insan vücudu, baş kısımları ise kartal başı olarak yansıtılmış ve tüm ayrıntısıyla resmedilmiştir. Belirgin bir şekilde çizilen kanatları ve ayak bileklerine değin inen uzun elbiseleriyle kutsama yaptıkları düşünülmektedir. İç kısımda ise diz kapağının üstüne gelecek şekilde kısa bir tunik çizildiği görülmektedir. Bir elinde bakraç tutarken diğer elini dirsekten bükerek "V" şeklinde yukarıya doğru kaldırmıştır. Grifonların ortasında kutsal olarak adlandırdığımız hayat ağacını andıran bir çizim yer almaktadır. Mitolojide hayat ağacı dünyanın merkezindeki semavi dinlerin cennette olduğu anlatılan kutsal ağaç olarak bilinmektedir. "Yeryüzünde ölümsüz olmayı başaramayan insanoğlu bu defa çareyi ölümden sonra dirilmeyi veya ruhun ölümsüzlüğüne inanmakta bulmuş; "Hayat Ağacı" motifi bu duyguları simgelemek için kullanılmıştır" (Erberk'ten aktaran Türe, 2004). Sağ ve sol tarafına eğimli halde duran ve meşaleyi andıran bir nesne yer

almaktadır. Belirli bir perspektif verilmeden çizilen figürlerle neredeyse aynı büyüklükte çizilmiştir. Orta kısımda ve grifonların üzerinde yer alan kartal, stilize edilerek verilmiştir. Kartal figürü, ölümsüz yaşamın sembolü ve gökyüzünün gücünü yansıtmaktadır. Kartal figürü, Urartu medeniyetinde Urartu ordusunun vurucu gücü olarak bilinir. Krala ve askere yol gösterircesine ordunun önünde uçarak tasvir edilir. Daha çok Urartu kemerlerinde, savaş sahnelerinde bu amaçla kullanılmıştır. Öğrenci ise daha stilize ve lekesele değerlerle vermeyi tercih etmiştir. Tuvalin ortasında yer alan kartal, daha parlak ve açık tonlar ile resmedilmiştir. Resimde yalnızca sarı, kırmızı ve yeşil renkler kullanılmıştır. Üst kısımda yeşil rengin hâkimiyeti dikkat çekmektedir. Ayrıca yatay ve dikey hareketlerle çizgiler oluşturulmuş olup, mekân içerisinde kopuk bir görüntü uyandırmıştır. Dağınık bir görüntü oluşturan çizgiler, mitolojik figürler ile bir bütünlük sağlayamamıştır. Devamlılık arz eden çizgisel değerler ile amorfik bir düzende mekân oluşturulmaya çalışılmıştır.

Şekil 11. Ö2

Şekil 11’de yağlı boya tekniği kullanılarak yapılmıştır. Tuvalin tam merkezine grifon başlı metal süs iğnesi yerleştirilmiştir. İğnenin taç kısmında bulunan üç başlı grifonlu metal süs iğnesi, Urartu’daki iğneyle aynıdır. Toplumsal tabakalaşma anlamından

hareketle kullanılmaktadır. Değerli maden çeşitlerinden olan gümüş ve altın iğneler, ayrıcalıklı ve yönetici kişilerin baş örtülerini tutturmak ve saçlarını toplamak için kullandıkları bir araç olduğu bilinmektedir (Yiğitpaşa ve Can, 2017). Doğrudan alınan iğnenin taç kısmı orijinalindeki gibi detaylı işlenmiştir. Öğrenci, iğnenin kendi rengini değiştirmeden kullanıp, hiçbir detayını bozmadan olduğu gibi yansıtmıştır. Birçok maden türünden üretilen iğneler arasında bu grifonlu süs iğnesi, gümüşten yapılmıştır. Grifon dışında iğnenin taç kısmında birden fazla hayvan figürü bulunmaktadır. Öğrenci, Urartu'da sıkça kullanılan kanat figürünü, iğnenin etrafına ekleyerek kendi yorumunu katmıştır. Kanatlar, genellikle kanatlı cin figürlerinde, mitolojik hayvanlarda, grifonlarda, sfenkslerde bulunmaktadır. Kanatları yatay çizgilerle belirginleştirip sağ ve sol tarafa gelecek şekilde sabitlemiştir. Aynı zamanda kanatlar ile bir denge oluşturup, yatay ve dikey formdaki üçgenler ile tamamlamıştır. Sarı, kırmızı ve yeşil renkleri kullanan öğrenci, bir renk ahengi yakalamıştır. Yer yer açık ve koyu tonlamalarla, metal süs iğnesi daha ön planda tutulmuştur.

Şekil 12. Ö3



Şekil 12 yağlı boya tekniği kullanılarak yapılmıştır. Urartu medeniyetinde yer alan tanrı Teişeba'dan esinlenmiştir. Arkeolojik kazılarda elde edilen birçok eserde boğa üzerinde durmuş bir şekilde resmedilmiş olan kişi tanrı Teişeba'dır. Teişeba'nın savaşçı bir tanrı olduğu bilinmektedir (Çilingiroğlu, 1997). Fırtına tanrısı Teişeba Urartulardaki tanrı

sıralamasında ikinci sırada yer almaktadır (Salvini, 2006). Adilcevaz Kalesi'nde bulunan bir kabartmada Teişeba'nın kutsal hayvanının boğa olduğunu bilinmektedir (Ünsal, 2013). Teişeba'nın bir ayağı boğanın sırtında, diğer ayağı da başına gelecek şekilde resmedilmiştir. Elinde tuttuğu şimşek demetiyle bilinen Teişeba, burada ise bir elinde yaprak, diğer elinde kâse ile yorumlanmıştır. Sağ elini öne doğru uzatan ve bir kâse tutan tanrı, sol elini ise "V" şeklinde havaya kaldırarak bir yaprak tutmaktadır. Kıyafeti, duruşu ve tüm özellikleriyle Urartu'da tasvir edilen ile aynıdır. Mekânda, Van Gogh'un "yıldızlı gece" adlı tablosundan esinlenerek stilize bir biçimde çizdiği gökyüzü yer almaktadır. Tuvalin sağ altına ise Van kalesini andıran çizimi, medeniyetle ilişkilendirmiştir. Öğrenci, resminde detaya çok yer vermeden yoğun renkler kullanarak resmi ön plana çıkarmaya çalışmıştır. Ön planda kullandığı tanrı figürü ana tema olduğu için mekân ile bütünleştirilmeye çalışılmıştır. Tanrı figürü rölyef olduğu için burada da tek renk kullanılarak betimlenmiştir. Urartu'da tanrı figürü kemerlerde, kalkanlarda ve duvar kabartmaları gibi birçok yerde tasvir edilmiştir. Yukarıdan aşağıya doğru kullandığı mavi renk ve sarı tonlarıyla da resmi tamamlamıştır.

Yukarıda örnek olarak gerçekleştirilen üç adet öğrenci resmi analizi ile birlikte, araştırmaya dahil toplam 49 adet çalışma incelendiğinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır: Biçimsel açıdan; öğrenci çalışmaları, ağırlıklı olarak soyutlamacı bir anlayış çerçevesinde resmedilmiştir. Öğrenciler çalışmalarının büyük bir çoğunluğunda figürleri gösterildiği gibi kullanmayı tercih ederken, az sayıda öğrencide bu figürlere ufak değişiklikler katarak çalışmalarını tamamlamışlardır.

Mekân kurgusu açısından; çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin yarısı kullanılan figürler ile beraber mekân üzerinde de değişiklik yapmıştır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu çalışmalarında somut bir mekân etkisi yaratmaksızın, mekânı düz renk alanı ile oluşturmuşlardır. Yarısından fazlasının ise amorfik bir düzende oluşturdukları mekânda, kendilerince tanımlanabilen unsurları kullanarak bir mekân yaratmışlardır. Aynı zamanda ön ve arka planda yer alan unsurlar, aynı boyutta resmedilerek perspektif algısı oluşturulmamıştır.

Kompozisyon kurgusu açısından; öğrencilerin neredeyse tamamı tek bir figür kullanıp o figürü merkeze alarak kompozisyonlarını oluşturmuşlardır. Genel olarak çalışmalardaki

kompozisyon kurgusuna bakıldığında dengeli bir şekilde oluşturulduğu görülmektedir. Figürleri kompozisyon içerisine yerleştirirken aynı zamanda renklerin uyumuna, hareket, şekil, zemin, ölçü gibi unsurlara da dikkat edilmiştir.

Renk kullanımı açısından; öğrenciler, çalışmalarında figürü vurgulamak adına ağırlıklı olarak kontrast renklere yer vermişlerdir. Mavi, sarı ve turuncu tonları sıklıkla kullanılmıştır. Öğrencilerin üçte birlik kısmı ise figürleri ön plana çıkarmak için mekân üzerinde daha koyu tonlar tercih etmişlerdir.

Öğrencilerin tercih ettikleri imgeler açısından; Urartu Medeniyetine ait kompozisyonlarda kullanılan figürler ve bu kompozisyonların yer aldığı kullanım eşyaları yani nesnelere açısından tema analizleri gerçekleştirilmiştir.

Tablo 6. Betimsel Analizde Elde Edilen İmgelerin Tablosu

Öğrenci	İMGELER													
	İnsan					Mitolojik Figürler					Hayvan			
	Urartu Savaşçısı	Haldi	Teişeba	Şivini	Törensel Sahneler	Sfenks	Grifon	Kanatlı Cin	Figürü	Aslan	Boğa	Dag Keçisi	At	Yılan
Ö.1										✓				
Ö.2								✓						✓
Ö.3		✓												
Ö.4	✓									✓			✓	✓
Ö.5	✓										✓		✓	✓
Ö.6							✓		✓					
Ö.7	✓										✓	✓		
Ö.8						✓								
Ö.9					✓									
Ö.10											✓			
Ö.11	✓													
Ö.12											✓			✓
Ö.13		✓							✓		✓	✓		
Ö.14											✓	✓		
Ö.15										✓				
Ö.16											✓			
Ö.17						✓								
Ö.18				✓		✓		✓						

Ö.19		✓							✓		✓			
Ö.20	✓										✓			✓
Ö.21				✓										
Ö.22		✓												
Ö.23							✓							
Ö.24							✓							
Ö.25	✓											✓		✓
Ö.26									✓					
Ö.27														
Ö.28							✓							
Ö.29		✓								✓				
Ö.30		✓												
Ö.31		✓							✓	✓	✓			
Ö.32													✓	
Ö.33				✓						✓				
Ö.34				✓		✓				✓	✓			
Ö.35														
Ö.36								✓						
Ö.37														
Ö.38		✓										✓		
Ö.39	✓												✓	
Ö.40												✓		
Ö.41														
Ö.42		✓		✓					✓	✓				
Ö.43		✓							✓					
Ö.44					✓									
Ö.45										✓				
Ö.46								✓						
Ö.47							✓							
Ö.48				✓		✓				✓				
Ö.49	✓										✓			
Total	8	10	4	3	3	4	4	4	7	10	14	4	2	6

Tablo 6'da öğrencilerin resim çalışmaları betimsel analiz ile irdelenmiş olup imge tablosu oluşturulmuştur. Öğrenciler, Urartu medeniyetine ait bu figüratif tasvirler içerisinde en çok Tanrı Haldi, dağ keçisi ve boğa figürünü kullanmışlardır. Dağ keçisi, aynı zamanda rahibe ya da hizmetkârlar tarafından tanrıya sunulan ya da kurban edilen bir hayvan olarak da bilinmektedir. Dağ keçisi figürüne, kabartma ve takılarda sıklıkla rastlanmıştır. Tanrı Haldi'nin ise savaşçı ve baş tanrı olması, öğrenci resimlerinde çoğunlukla ana temada yer almasını sağlamıştır. Dolayısıyla yapılan bu seçim diğer tanrıların daha az tercih

edilmesine neden olmuştur. Sıklıkla tek kullanılan Tanrı Haldi, kutsal hayvanı ile beraber neredeyse hiç resmedilmemiştir. Güçlülüğün simgesi olan aslan figürü, boğa figürüne oranla daha az kullanılmıştır. Boğa figürü, bazı kaynaklarda tanrı Şivini'nin ya da Teişeba'nın kutsal hayvanı olarak bilinmektedir. Bunun üzerine öğrencilerin, boğa figürünü sıklıkla tercih etmesinde etkili bir sebeptir. Bu figürleri takiben en sık kullanılan bir diğer figüratif tasvir ise Urartu savaşçılarıdır. Urartu savaşçıları sıklıkla kemer, miğfer ya da kalkanlarda yer almaktadır. Mitolojik figürlere dikkat çekecek olursak eşit oranda bir kullanıma sahip olduğu görülmektedir. Van Urartu Müze ziyaretinde, mitolojik figürlerin daha çok pektorallerde, süs iğnelerinin taç kısımlarında ve kemerlerde kullanıldığına rastlanılmıştır. Öğrencilerde bu unsurları ya tekli figür olarak kullanmayı ya da metal süs iğnesinin taç kısmına yerleştirerek resmetmeyi tercih etmişlerdir. Tanrı Teişeba, Şivini, törensel sahneler, sfenks ve grifon, kanatlı cin figürleri, at ve yılan gibi figürler ise oldukça az sayıda tercih edilmiştir.

Tablo 7. Betimsel Analizle Elde Edilen Figüratif Temalar

	F / %
Urartu Savaşçısı	8 / 9.6
Haldi	10 / 12.0
Aslan	7 / 8.4
Boğa	10 / 12.0
Dağ Keçisi	14 / 16.8
Kartal	6 / 7.2
Diğer	28 / 33.7

Tablo 7’de tema analiziyle elde edilen imgelere yer verilmiştir. Oluşturulan bu temaların yüzde frekans hesaplaması yapılmıştır. Ayrıca, öğrenci çalışmaları incelenerek temalar oluşturulmuştur. Öğrenci çalışmaları incelendiğinde %16,8 oranında, en sık kullanılan dağ keçisi figürü, olduğu tespit edilmiştir. Tanrı Haldi ve boğa figürü %12,0 oranı ile en çok kullanılan diğer iki figür olarak belirlenmiştir. Urartu savaşçıları da öğrencilerin tercih ettiği bir figür olup %9,6 oranında kullanılmıştır. Diğerlerine oranla daha az sayıda olan kartal %7,2 ile resimlerde yer verilmiştir. Tema analizinde %33,7 oranı ile son sırada yer alan “diğer” kategorisi, az sayıda kullanım gören figüratif tasvirleri içine almaktadır.

Tablo 8. Betimsel Analizde Elde Edilen Nesnelerin Tablosu

Ö.38							✓	
Ö.39								
Ö.40	✓							
Ö.41								
Ö.42								
Ö.43								
Ö.44	✓							
Ö.45								
Ö.46								
Ö.47								
Ö.48	✓							
Ö.49								
Total	4	5	0	0	0	4	2	0

Betimsel analizi yapılan öğrenci çalışmalarında dikkat çeken bulgular Tablo 8' de tablolaştırılmıştır. Kabartma, bilezik ve metal süs iğnesinin üzerinde yer alan figüratif sahneler öğrenci çalışmalarına sıkça konu olmuştur. Bilezik ve metal süs iğnesinin taç kısımlarında bulunan hayvan figürleri, öğrencilerin oldukça ilgisini çekmiştir. Bu da çalışmalarına sıklıkla yansımaktadır. Öğrencilere verilen eğitimde, takılar başlığı altında madalyon, amulet, kemer ve pektoral gibi nesnelere de bahsedilmiştir. Ancak öğrencilerin çalışmalarında bu nesnelere hiç yer vermemeleri dikkat çekmektedir. Fakat pektoral, amulet ve madalyonun üzerinde yer alan törensel sahneler, onlara ilham kaynağı olmuştur.

Tablo 9. Betimsel Analizle Elde Edilen Nesnelere Teması

	F / %
Kabartma	4 / 26.6
Bilezik	5 / 33.3
Metal Süs İğnesi	4 / 26.6
Adak Levhası	2 / 13.3

Nesne tablosunun tema analizi tablo 9'da verilmiştir. Pektoral, madalyon, amulet ve kemer gibi takılar arasında en çok tercih edilen %33,3 oranında bilezik olmuştur. Bileziğin hemen ardından %26,6 ile en çok kullanılan kabartma ve metal süs iğnesidir. Neredeyse hiç kullanılmayan pektoral, madalyon, amulet ve kemer gibi takıların üzerinde törensel sahnelerin ve savaş sahnelerinin olması ortak özelliklerinden biridir. Sıklıkla

kullanılan kabartma, bilezik ve metal süs iğnesinin üzerinde ise tekli figürün olması dikkat çekmektedir. Diğerlerine oranla daha az kullanılan adak levhası ise %13,3 ile düşük bir oranda yer almaktadır.

Araştırmada “Öğrencilerin Uygulamaya Yönelik Görüşlerinin Neler Olduğu” Alt Amacına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda; öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşlerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Üçüncü ve dördüncü sınıf lisans öğrencilerine yaptırılan resim çalışmalarının sonunda, uygulamaya yönelik düşüncelerini ölçmek için yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme anketi sunulmuştur. Açık uçlu olarak hazırlanan 3. sorunun tema analizi yapılmış, geriye kalan 4 soru ise çoktan seçmeli olarak hazırlanıp yüzde frekans hesaplaması tablolaştırılmıştır.

Tablo 10. Öğrencilerin Uygulamaya Yönelik Görüşlerinin Frekans / Yüzde Dağılımı

Sorular	Kategori	F / %
Uygulamadan keyif aldınız mı?	Hiçbir Zaman	0 / 0
	Çok Nadir	5 / 10.2
	Bazen	10 / 20.4
	Çoğu Zaman	25 / 51.0
	Her Zaman	9 / 18.4
Bu tür başka uygulamalar yapmak ister misiniz?	Hiçbir Zaman	4/8.2
	Çok Nadir	6/12.2
	Bazen	21/42.9
	Çoğu Zaman	7 /14.3
	Her Zaman	11 /22.4
Herhangi bir güçlkle karşılaştınız mı? Karşılaştıysanız ne gibi bir güçlkle karşılaştınız?	Sentez Kurma	7 / 10.6
	Kompozisyon	8 / 12.1
	Malzeme Eksikliği	8 / 12.1
	Figürlerin Formu	5 / 7.6
	Cevapsız	12 / 15.2
	Diğer	10 / 75.8
Gerçekleşen uygulamanın size faydası olduğunu düşünüyor musunuz?	Hiçbir Zaman	2/4.1
	Çok Nadir	3/6.1
	Bazen	7/14.3
	Çoğu Zaman	21 /42.9
	Her Zaman	16/32.7
	Evet	9 / 18.4

Van müzesini daha önce ziyaret etme imkânı buldunuz mu?	Hayır	40 / 81.6
---	-------	-----------

Uygulama sonrasında öğrencilere sunulan görüşme anketine verilen cevaplar tablo 10’da yer almaktadır. Araştırmada “Uygulamadan keyif aldınız mı?” sorusuna yönelik; öğrencilerin yarısından fazlasının bu uygulamadan keyif aldığı görülmüştür. Bu düşünceden ayrı olarak arada bir cevap veren diğer öğrenciler ise böyle bir uygulama ile ilk kez karşılaşmış olmanın belirsizliği içerisinde. Öğrencilerin içerisinde yer aldıkları uygulamadan memnun oldukları bunu da çalışmalarına yansıttıkları açıkça görülmektedir. Bundan sonraki bu ve benzeri çalışmalara sıcak bakılacağı, verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır. Araştırmada “Herhangi bir güçlükle karşılaştınız mı? Karşılaştıysanız ne gibi bir güçlükle karşılaştınız?” sorusuna yönelik; arkeolojik buluntuları çağdaş anlayışta yorumlama ve kompozisyon kurma aşamasında sıkıntı yaşadıkları görülmüştür. İmge ve nesnelere ilk defa karşılaşmış olmaları çizime aktarmalarında zorluk yaratmıştır. Buna ilaveten malzeme temin etme gibi problemlerle de karşılaşmışlardır. Sonuç olarak, daha önce böyle bir uygulama ile hiç karşılaşmamış olmaları belli başlı problemler yaşamalarına neden olmuştur. Fakat benzer uygulamalarda, öğrencilerin tecrübe kazanmalarına ve yorumlayabilme yetilerine katkı sağlayacağı söylenebilmektedir. Araştırmada “Van müzesini daha önce ziyaret etme imkânı buldunuz mu?” sorusuna yönelik; öğrencilerin yarısından fazlası hayır cevabını vererek uygulamanın öğrenci üzerindeki bir diğer faydasını da ortaya koymaktadır. Birebir ziyaret etme imkânı bulamayan öğrencilerin de sanal müze aracılığıyla müze ziyaretini yapmaları sağlanmıştır. Hem müze eğitiminin araştırmaya olan katkısı sağlanmış olup hem de zengin kültür varlıklarımıza müze aracılığıyla ulaşabilme imkânı öğrencilere kazandırılmıştır. Aynı zamanda ailelerin ve öğretmenlerin kendi topraklarındaki kültür varlıklarını gezmeleri yönünde yeterli rehberlik yapmadıkları sonucuna varılmıştır. Araştırmada “Bu tür başka uygulamalar yapmak ister misiniz?” sorusuna yönelik; öğrencilerin yarısından fazlasının ‘bazen’ cevabını vererek bu soru hakkındaki çekimser yaklaşımları ve ara bir cevap vermeleri dikkat çeken sonuçlardan biridir. Uygulama ile ilk kez karşılaşmış olmaları ve süreç içerisinde karşılaştıkları bazı sorunlar ara bir cevap vermelerine neden olmuştur. Araştırmada “Gerçekleşen

uygulamanın size faydası olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna yönelik; öğrencilerin önemli bir çoğunluğu fayda sağladığını düşünmektedir. Ortaya çıkan başarılı ürünler beraber hem konuya yönelik bilgi düzeylerindeki önemli düzeyde artış hem de ürünlerdeki olumlu dönütler bunun en büyük göstergesidir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

“Anadolu Uygarlıklarına Ait Figüratif Betimlemelerin Resim Ana Sanat Atölye Öğrencilerinin Çalışmalarına Yansıması” adlı araştırmanın alt amaçlarına dayalı sonuçlar sınıflandırılmış ve aşağıda sunulmuştur. Araştırmada birinci alt amaca yönelik bulgulardan elde ettiğimiz sonuca göre; uygulanan öntest sonucunda, öğrencilerin Urartular hakkında yeterli bir bilgi birikimine sahip olmadıkları anlaşılmıştır. Urartu medeniyetinin hüküm sürdüğü coğrafyada, yaşayan ve öğrenim gören resim ana sanat atölye öğrencilerinin ise diğer öğrencilere oranla Urartulara daha aşina oldukları dikkati çekmektedir. Verilen eğitimin, bilgi düzeylerinde önemli bir artış sağladığı, her soru bazında öğrencilerin soruları cevaplama ve bilgilerini artırmada etkili olduğu görülmüştür. Eğitimde edinilen bilgiler, sanal müze ziyareti ile pekiştirilerek öğrenci çalışmalarına olumlu bir şekilde yansımıştır.

Araştırmada ikinci alt amaca yönelik bulgulardan elde ettiğimiz sonuca göre; betimsel analiz neticesinde, konunun anlaşıldığı ve çalışmalara olumlu yansıdığı görülmüştür. Öğrencilerin yaklaşık üçte birlik kısmının figürler üzerinde büyük bir değişiklik yapmadan, ufak değişikliklerle figürü yorumladıkları ve yeterli düzeyde yaratıcı bir yaklaşım sergileyemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Betimsel analizde tespit edilen imgelere bakıldığında; “Tanrı Haldî, Urartu savaşçıları, dağ keçisi, boğa, aslan ve kartal” figürlerinin, diğerlerine oranla daha çok tercih edildiği dikkati çekmektedir. Bu figürlerin medeniyete ait görsellerde sıklıkla yer alması öğrenci çalışmalarında da etkili olmuştur. Çalışmaların yaklaşık üçte biri biçimsel açıdan soyutlamacı bir anlayış çerçevesinde resmedilirken, diğer kısım ise gördüğünü olduğu gibi aktarmıştır. Öğrenci çalışmalarının geneline bakıldığında, gösterilen figüratif unsurlar dışında farklı bir unsurdan yararlandıkları pek söylenemez. Fakat betimsel analiz neticesinde öğrencilerin büyük bir

çoğunluğu zihinlerinde tasarladıkları kurguyu çalışmalarına yansıtabilmişlerdir. Bilezik, fibula, metal süs iğnesi, savaş arabası, mitolojik hayvanlar gibi çeşitli imge ve nesnelere yer aldığı kompozisyonlarda, tek bir figürün kullanıldığı dikkat çekmektedir. Buna göre, öğrencilerin tek figürle resmi bitirerek kısmen kolaycılığa yöneldikleri düşünülebilir. Ancak figüre oranla mekân üzerinde daha çok değişiklik yaptıkları dikkat çekmektedir. Renk kullanımında figürleri vurgulamak adına kontrast renkler ile mavi, sarı ve turuncu tonları, daha sık kullanılmıştır. Araştırmada figüratif kompozisyonların yanı sıra bu kompozisyonların yer aldığı nesnelere de incelenmiştir. Buna göre öğrenci resimlerinde kullanılan figüratif betimlemeler kadar üzerinde figüratif sahnelerin bulunduğu nesnelere, öğrencilerin yarısından fazlasının kompozisyonunda yer bulmuştur. En çok kemerler, bilezikler, metal süs iğnesinin taç kısmında ve adak levhasında yer alan figürlerden esinlenmişlerdir.

Anadolu'da var olan zengin kültürel mirasın ortaya çıkarılması, korunması, yaşatılması gelecek nesillere aktarılması bilincinin kazandırılmasında, sanat ve arkeolojinin ilişkilendirilmesi önem arz etmektedir. Nitekim Anadolu'da var olan zengin kültürel miras, resim sanatında kullanılacak ve imge olma niteliğini de kazanacaktır. Cumhuriyetin ilanından günümüze dek geçen zamanda birçok Çağdaş Türk ressamı bu değerleri eserlerinde resimsel bir imge olarak kullanmışlardır (Gögebakan, 2016). Nitekim bu çalışma, Resim İş Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencilerinin birer sanat eğitimcisi ve sanatçı adayı oldukları düşünüldüğünde, yaşadıkları topraklardaki zengin kültürel mirasa ait unsurların imgesel kullanımına bir kapı aralamış, eğitim yoluyla bir seçenek oluşturmuştur.

İnan (2019) Şanlıurfa ilinde öğrenim gören 4. Sınıf öğrencilerine arkeolojik buluntulara ait özelliklerin görsel sanatlar eğitimi ile kavratılıp kavratılmayacağını irdelemiştir. Yaşamakta oldukları şehirdeki arkeolojik buluntular hakkında bilgi sahibi olmadıklarını, gerçekleştirdiği sunum, müze ziyareti ve resim çalışmalarından oluşan eğitim sonrasında öğrencilerin yaşadıkları coğrafyadaki kültürel mirasla ilgili bilgileri kavramalarında ve bilinçlenmelerinde önemli bir artış olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuç, araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Araştırmada üçüncü alt amaca yönelik bulgulardan elde ettiğimiz sonuçlara göre ise; uygulamadan fazlasıyla keyif alan öğrencilerin ara ara zorluk

yaşadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Bu zorlukların malzeme eksikliğinden ve ilk defa böyle bir uygulama yapmış olmalarından kaynaklandığı anlaşılmıştır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu sanal müze ziyaretiyle ilk kez Urartu Van müzesini ziyaret etmiştir. Urartu medeniyetinin varlığına ve ona ait buluntulara dikkat çekme, çağdaş anlayışta yorumlayabilme, öğrenciler üzerinde kültürel mirasa sahip çıkma bilinci kazanma gibi birçok yönden katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Uygulama neticesinde sanal müze ziyareti ve demonstrasyon yönteminin verimi açık bir şekilde ortaya çıkmıştır. Sanat eğitimcileri bu tür konuların kavratılması noktasında uygulamadan önce sanal müze ziyareti, demonstrasyon tekniği vb. yöntemleri kullanarak, konunun etkili anlaşılmasını sağlayabilirler.
- Görüşme sorularından, öğrencilerin uygulamadan keyif aldıkları ve mutlu oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Anadolu'nun kültür varlıklarından, kültürel zenginliklerinden yararlanarak çağdaş anlayışta çalışmalar üretmeleri yönünde gereken rehberlik yapılmalı, bu tür uygulamaları farklı uygarlıklara ait kültür verileri üzerinden yapmalarına olanak sağlanmalıdır.

KAYNAKLAR

- Belli, O. (2010). *Urartu Takıları*. İstanbul: Türkiye Turing ve Otomobil Kurumu.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., ve Köklü, N. (2011). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: Pegem.
- Çilingiroğlu, A. (1997). *Urartu Krallığı Tarihi ve Sanatı*. İzmir: Yaşar Eğitim ve Kültür Vakfı.
- Göğebakan, Y. (2016). Kültür Varlığı ve Kültür Mirasına Ait Unsurların Çağdaş Türk Resim Sanatına Yansımaları. *Sanat Dergisi*, (26), 91-108. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunigsfd/issue/45081/563079>
- İğit, İ. ve Göktaş, N. (2018). Ahlat Müzesi'nde Bulunan Urartu Dönemi' Ne Ait Üç Bronz Kemer. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 7(2), 988-999. <https://dergipark.org.tr/en/pub/bitlissos/issue/41200/422029>
- İnan O. B. (2019). *Görsel Sanatlar Eğitimi Yoluyla Arkeolojik Buluntu Değerlerinin Kavratılması (Göbeklitepe Örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Salvini, M. (2006). *Urartu Tarihi ve Kültürü*: B. Aksoy, Çev.). İstanbul: Arkeoloji ve Sanat.
- Şahin, Ç. (2010). *Verilerin Analizi*. R. E. Kıncal (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (ss. 181-217). Ankara: Nobel.
- Şevgin, T. (2021). *Arkeolojik Buluntulardaki Figüratif Tasvirlerin Lisans Öğrencilerinin Resimlerine Yansımaları (Urartu Medeniyeti Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Using Multivariate Statistics, (6. Edition)*. Çev. Edt. Baloğlu M. Ankara: Nobel.
- Türe, A. (2004). *Takılar ve Süs Taşlarında Sembollerin Dili*. Arkeoloji, Antropoloji ve Folklor Açısından. İstanbul: Goldaş Kültür.
- Ünsal, V. (2013). *Eski Anadolu'da Teokratik Devlet Düzeni Hitit ve Urartu*. Ankara: Berikan.
- Yıldırım, R. (1989). *Urartu İğneleri*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

- Yılmaz, M. (2021). *Anadolu uygarlıklarından İzler*. Siret, U. (Küratör.), *Anadolu Uygarlıkları ve Çağdaş Türk resim Sanatı* (s. 177) içinde. İstanbul: Atatürk Kültür Merkezi Yayınevi.
- Yiğitpaşa, D. (2016). Arkeolojik Veriler ve Müze Buluntuları Işığında Urartu Madeni Bilezikleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(42), 999–1018. <https://www.researchgate.net/publication/297683568>.

SUMMARY

Introduction

Rich cultural assets on Anatolian lands are one of the most important guides in history. The archaeological finds revealed in the excavations convey information on many issues such as the way of life, religious structure and social status of the period.

The historical lands of Anatolia have hosted many civilizations. The rich cultural heritage of Anatolia has been and continues to be a source of inspiration not only for the artists of our country, but also for the artists of different nationalities who have contributed to the universal culture from the Renaissance until now. The values of the civilizations that lived on Anatolian lands, the lives, beliefs, rituals, traditions, entertainment, happiness, fears, science, philosophy, daily life, social life, in short, all kinds of images, objects and cultural values of the societies that make up these civilizations are the sources that many contemporary artists are influenced and nurtured (Yılmaz, 2021, p.177). In this context, in the problem of the research, it was started from the idea that an approach to benefit from Anatolian civilizations was not used sufficiently in Painting Main Art Workshop courses in the higher education process. It is thought that young people who will be the artists and art educators of the future should benefit from the rich cultural heritage of the lands we live on in the works they produce during their undergraduate education. It is important to direct students to benefit from cultural assets in artistic production processes, to encourage them to benefit from historical and cultural resources in stylistic development, to become aware of the historical and cultural richness in the Anatolian geography, to gain the awareness of protecting cultural heritage and to extend to the future by knowing the past in the artistic development process. The aim of this research is to reveal how the figurative descriptions of Anatolian civilizations are reflected in the works of painting main art workshop students. For this purpose, the interpretation of the figurative descriptions of Anatolian civilizations by the students of the painting main art workshop in the language of plastic expression in a contemporary understanding constitutes the subject of research. In line with this purpose, the following three sub-objectives have been determined.

- *Whether there is a significant difference between the pretest-posttest results, if any, what differences occur,*
- *How the figurative depictions of the Urartian civilization are reflected in the paintings of the main art workshop students*

- To reveal students' views on painting studies.

With the 2020/2021 academic year, the research was limited to a total of 49 students, including Gazi University, Van Yüzüncü Yıl University and Ağrı İbrahim Çeçen University, with a 3rd and 4th grade Main art workshop course in the Department of Painting Business Education, 4 course hours in distance education, figurative depictions of the Urartian civilization and acrylic/oil painting technique.

Method:

In the study, mixed method was used. Quantitatively, a pretest-posttest controlled experimental design was used, and the Urartian effects in student studies were examined by the researcher using the descriptive method. The study group of the research consists of third and fourth grade Painting Main Art Workshop students studying at Gazi University, Van Yüzüncü Yıl University and Ağrı İbrahim Çeçen University in the 2020-2021 academic year. In the study, semi-structured pretest-posttest questions, semi-structured and structured interview questionnaire and literature review method were used as data collection techniques, and student pictures were examined with descriptive method.

Findings

In line with the first sub-objective of the research, it shows that it creates a significant difference between the pretest-posttest scores of the students with the education given to the students participating in the research and the virtual museum visit. It is seen that this difference observed is in favor of positive rankings, that is, posttest score. According to these findings, it was understood that the training organized and the virtual museum visit had a significant effect on increasing students' knowledge of answering questions on the basis of each question. For the second sub-purpose; the painting studies of the students were examined with descriptive analysis, and among the figurative depictions of the Urartian civilization, they most frequently used the figure of God Haldi, mountain goat and bull. Among the objects, the figurative scenes on the relief, bracelet and metal ornament needle were frequently the subject of student studies. According to the third sub-objective, it is clearly seen that the students are satisfied with the application they are involved in and that they reflect this in their studies. It is understood from their answers that these and similar studies will be welcomed from now on.

Conclusion and recommendations

According to the results we obtained from the findings of the first sub-purpose in the study, a significant difference was found between the pretest-posttest scores in favor of the posttest, and a

significant increase in knowledge levels was observed. According to the results obtained for the second sub-purpose, it is noteworthy that "God Haldi, mountain goat, lion, bull, eagle and Urartian warrior" figures are given more space compared to other figures. According to the results obtained for the third sub-purpose, it was understood that they enjoyed the application very much, experienced difficulties from time to time, and that these difficulties were due to the lack of materials and the fact that they encountered such an application for the first time.

- As a result of the application, the efficiency of the virtual museum visit and demonstration method was clearly revealed. Art educators can ensure an effective understanding of the subject by using methods such as virtual museum visit, demonstration technique, etc. before applying such subjects.
- From the interview questions, it was concluded that the students enjoyed the application and were happy. The necessary guidance should be given to them to produce studies in contemporary understanding by taking advantage of the cultural assets and cultural richness of Anatolia, and they should be allowed to make such applications based on cultural data of different civilizations.

ORCID

Tuba ŞEVGİN  ORCID: 0000-0001-7286-3348

Meliha YILMAZ  ORCID: 0000-0002-7732-2660

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Veri toplama sürecinde uygulamaya katılan ve anket sorularını cevaplayan Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören Gazi Üniversitesi 4. Sınıf öğrencileri, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi 3. Sınıf öğrencileri ve Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi 4.sınıf öğrencilerine teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Bitlis Eren Üniversitesi Etik Komisyonunun 24.05.2021 tarih ve 21/5-IX sayılı onayı ile yürütülmüştür. Araştırmanın literatür taraması ve veri toplanma kısımlarının yazım süreçlerinde bilimsel ve etik kurallara uyulmuş, ilgili yerlerde alıntılar kurallara uygun olarak yapılmıştır.

EKLER

Ek-1 Öğrenci Resimleri

Ö.17



Ö.44



Ö.24



Ö.3



GEFAD / GUJGEF43(3): 2309-2327(2023)

DeneySEL Sanat Eğİtİminin Öncüsü Olarak Black Mountain Koleji*

Black Mountain College as a Pioneer of Experimental Art Education

Ali Ertuğrul KÜPELİ¹, Muhammet Mustafa ÜNLÜ²

¹ Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğİtİmi Bölümü, Resim-İş Eğİtİmi Anabilim Dalı, e-posta: alikupeli@gazi.edu.tr

² Dr., T.C. Millî Eğİtim Bakanlığı, e-posta: muhammetmustafaunlu@gmail.com

Makale Türü/Article Types: Derleme Makale/ Review Article

Makalenin Geliş Tarihi: 19.07.2023

Yayına Kabul Tarihi: 28.09.2023

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı, Black Mountain College'da uygulanan deneySEL sanat eğİtİmi yaklaşımını göz önünde bulundurarak öğrencilerin sanatsal yaratıcılıklarını nasıl keşfettiklerini incelemektir. Araştırmanın önemi, Black Mountain College'ın eğİtim sisteminin günümüz sanat eğİtİmine katkısını ortaya koymaktadır. Çalışmanın amacı ve önemi doğrultusunda Black Mountain College'da uygulanan sanat eğİtİmi yaklaşımı ile deneySEL sanat ve eğİtim arasındaki ilişkiyi göstererek sanat eğİtiminde teori ve pratik problematiğine ışık tutarak, deneySEL sanatın ne olduğunu ve sanat eğİtİmine etkisini inceleyerek yeni bir perspektif sunmayı amaçlamaktadır.

Sanat, eski zamanlarda çeşitli anlamlarda kullanılmıştır. Bu anlamlar el işi, duyu, ifade, estetik gibi kavramlarla tanımlanmıştır. Bu tanımlar birbirine yakındır ve standart kuralları içerir. Sanat alanlarında çeşitlenmelerin ortaya çıkmasıyla, tanımlar fiziksel, duygusal ve bilişsel açıdan genişlemektedir.

DeneySEL sanat eğİtiminde, geleneksel sanat eğİtİmi yöntem ve tekniklerinden farklı olarak, farklı disiplinler, yöntemler ve süreçler birleşir ve eğİtim ve öğretim faaliyetlerine katılan bireylerin yaratıcılıklarını keşfetmelerini sağlar. Bu noktada, araştırmada Black Mountain College'ın deneySEL sanat eğİtİmi incelenmiştir. Black Mountain Koleji'nde uygulanan sanat eğİtİmi yaklaşımı, disiplinlerarası bir yapı ortaya koyarak yenilikçi bir sanat eğİtİmi anlayışı yaratmıştır.

***Alıntılama:** Küpeli, A. E. ve Ünlü, M. M. (2023). DeneySEL sanat eğİtİminin öncüsü olarak Black Mountain Koleji. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğİtim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 2309-2327.

Bu yaklaşımla eğitim alan bireylere, geniş kapsamlı bir eğitim alma fırsatı sağlanırken sanatsal yaratıcılıklarını keşfetmeleri ve geliştirmeleri için olanak tanınmıştır.

Anahtar Sözcükler: *Black Mountain Koleji, Sanat, Sanat eğitimi, Deneysel sanat, Deneysellik,*

ABSTRACT

The primary purpose of this research is to examine how Black Mountain College allows students to explore their artistic creativity by considering the experimental art education approach. The importance of the research reveals the contribution of the educational system of Black Mountain College to today's art education. In line with the purpose and significance of the study, it aims to reveal a new perspective by examining what experimental art is and its effect on art education, by showing the relationship between the art education approach applied at Black Mountain College and experimental art and education, by shedding light on the problematic of theory and practice in art education.

Art has been used in various meanings in ancient times. These meanings are defined by concepts such as handcraft, emotion, expression, aesthetics, etc. These definitions are close to each other and include common rules. Due to the emergence of variations in the fields of art, definitions are expanding in terms of physical, affective, and cognitive.

In experimental art education, apart from traditional art education methods and techniques, different disciplines, methods, and techniques come together and enable individuals involved in education and training activities to discover their creativity. At this point, the experimental art education of Black Mountain College was examined in the research. The art education approach applied at Black Mountain College has created an innovative understanding of art education by revealing an interdisciplinary structure. With this approach, individuals who receive education are allowed to explore and develop their artistic creativity while providing them with the opportunity to receive a wide range of education.

Keywords: *Black Mountain College, Art, Art education, Experimental art, Experimentality.*

GİRİŞ

Sanatın tanımı ve pratiği, tarih boyunca çeşitli kültürel bağlamlarda evrilmiştir. Eski Mısır'da "hemwt" kelimesi duvarı işleyen anlamında kullanılırken bu kelime zaman içinde sanat anlamını kazanmıştır (Erbay, 2013: 9). Türkçe "sanat" kelimesi, Arapça "sun" kelimesinden türetilmiş ve Antik Yunan'da "artios", Latince "artus" kelimeleri üzerinden güzel yapmak, kurmak ve iyi kurmak anlamında bir bağlam kazanmıştır. Antik Yunan felsefesinde "tekhne", bir işi ustalıkla yapmak ve yeni bir şey ortaya koymak anlamında kullanılırken tekhne ve artus el becerisiyle işlenmiş ve yararlı

olanı şekillendiren sanat ve zanaatın birleştiğini gösterir. Bu kelime kökenleri sanatın uygulanmasında belirli kuralların ortaklığını vurgular.

Collingwood (2011: 9) sanat kelimesinin üç farklı anlam barındırdığını belirtir: İnsan tarafından yaratılan sanat eserleri, doğaya karşıt olarak yaratılan yapay nesnelere ve sanatsal düşünce yapısı. Sanat, kişisel bunalımları hafifletme, evrenin ve dünyanın sınırlarına erişme, heyecanları doyurma ve ruhsal özelemleri değerlendirme yolu olarak işlev görür (Kınay, 1993: 1). Bu kapsamda sanat, soyut kavramları somut biçimlere dönüştürme sürecinde insanın fiziksel, bilişsel ve duyuşsal ifade biçimlerini ortaya çıkarmak için bir araçtır (Ünlü, 2022: 26). Bozkurt (2000: 15) ise sanatı, deneyimlerden yararlanarak ve beceri ile düşünme gücü kullanılarak bazı düşüncelerin, amaçların, duyguların, durumların ya da olayların ifade edilmesi veya başkalarına iletilmesi yönündeki yaratıcı insan faaliyetleri olarak tanımlar.

Bu çalışma, Black Mountain Koleji'ne ait deneysel sanat eğitimi yaklaşımının öğrencilerin yaratıcılıklarını nasıl keşfetmelerine olanak sağladığını ve günümüz sanat eğitimine olan katkısını analiz etmeyi hedeflemektedir. Kolejin disiplinlerarası bir perspektif sunduğu ve öğrencilere sanatsal yaratıcılıklarını keşfetme fırsatı verdiği bilinmektedir. Ancak, bu eğitim yaklaşımının etkileri ve uygulanabilirliği üzerine daha detaylı bir incelemeye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, sanat eğitiminde teorik ve pratik bir birlikteliği sağlayan Black Mountain Koleji'nin sanat eğitimi yaklaşımını ele alınmış ve değerlendirilmiştir.

Problem Cümlesi

Black Mountain Koleji'nin sanat eğitimi anlayışı içerisinde deneysel sanatın konumlanması ve bu yaklaşımın öğrencilerin yaratıcılıklarını keşfetme süreçlerine katkısı nasıldır?

Alt Problemler

a. Black Mountain Koleji'nin sanat eğitimi anlayışı disiplinlerarası ve deneysel öğrenme yaklaşımları açısından nasıl tanımlanabilir?

b. Deneysel sanatın Black Mountain Koleji'nde uygulanan sanat eğitimi yaklaşımındaki rolü ve önemi nedir?

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın temel amacı Black Mountain Koleji'nin benimsediği deneysel sanat eğitim yaklaşımının öğrencilerin sanatla ilgili yaratıcılıkları ve bu yaratıcılıklarını nasıl geliştirdiği üzerine bir değerlendirme yapmaktır. Araştırmanın önemi Black Mountain Koleji'nin metodolojisinin çağdaş sanat eğitimi üzerindeki etkilerini ile katkılarını aydınlatmak ve bu yaklaşımların benzerleriyle karşılaştırmalar yaparak daha geniş bir perspektiften incelemek için bir temel oluşturmasıdır.

Black Mountain Koleji'nin öğretim yaklaşımı, disiplinlerarası bir vizyon sunarak sanat eğitimine yepyeni bir boyut kazandırmıştır. Bu disiplinlerarası çerçeve, öğrencilere kendi sanatsal yeteneklerini keşfetme ve geliştirme fırsatları sunarken aynı zamanda onların sanat tarihi ve geniş eğitim literatürü ile olan ilişkilerini de güçlendirmektedir.

Bu araştırma deneysel sanatın mahiyetini ve sanat eğitimindeki rolünü derinlemesine inceleyerek Black Mountain Koleji'nin eğitim anlayışı ile deneysel sanatın kesişim noktalarını ortaya çıkarmayı ve böylelikle sanat eğitimi teori ve uygulamasının birleşimine dair sorunlara yeni bir bakış açısı getirmeyi amaçlamaktadır.

Sonuç itibarıyla bu çalışmada Black Mountain Koleji'nin deneysel sanat eğitimi modelinin günümüz sanat eğitimi üzerindeki etkilerini tespit etmek ve deneysel sanatın eğitimdeki yerini kavramak amaçlanmıştır. Ayrıca çalışmada sanatın, eğitimin ve deneyselliğin kesiştiği noktaları teorik ve pratik bir birleşim içinde ele alarak konuya dair önemli ve kapsamlı bir inceleme sunulmuştur.

Güzel Sanatlar Eğitimi ve Deneysel Sanatın Temelleri

Sanat eğitimi, sanatın çeşitli dalları arasındaki ilişkiyi, sanatçı, izleyici, toplum, kültür ve eğitim bağlamında düşünsel bir perspektiften inceleyen kuramsal çalışmaları ifade eder. Bu eğitim, okul öncesi eğitimden yüksek öğretime kadar tüm aşamalarda teorik ve pratik çalışmaları içerir (Buyurgan & Buyurgan, 2012: 2).

Sanat, insan varoluşunun en eski yoldaşı olarak tarihsel süreç içinde birçok evreyi atlatmış, bazen temel bir gereksinim bazen de iletişim aracı olarak rol almıştır. İnsanlara yaşam enerjisi veren sosyal ilişkilerin ve sağlıklı iletişimin düzenlenmesinde önemli görevler üstlenen sanat insanlığın vazgeçilmez bir kaynağıdır. Sanatla uğraşan kişiler toplumun gözünde prestijli bir konuma sahiptirler. Bilinçli bir şekilde sanat üreten ve tüketen toplumlar çağdaş uygarlık düzeyine erişebilirler. Ancak, sanatın daha derin anlaşılması ve benimsenmesi için genel eğitim sistemimizde ona uygun bir yer ve rol belirlenmelidir. Her ne kadar sanat eğitimi, eğitim sistemi içinde kendine has bir alan olarak duruyor olsa da diğer eğitim alanlarının daha etkin öğretilmesinde ve anlaşılmasında önemli bir işleve sahiptir; zira sanat eğitimi öğrencilere özgür düşünme ve eleştirel analiz yapabilme becerisi kazandırır (Küpeli, 2014: 7). Aynı zamanda, sanat eğitimi bireyin algılama, düşünme ve uygulama kapasitelerini bütünleştiren ve manevi olgunlaşmayı destekleyen etkili bir yöntem olarak öne çıkar (Erzen, 1990: 64-65).

Eğitim sürecinde estetik beğenin geliştirilmesi önemli bir aşamadır. Estetik duyarlılık, sanat eseri ile doğrudan etkileşimle ve çocuğun algı düzeyindeki çeşitli tepkilerle gelişebilir. Bu süreçte Parsons'ın görsel sanatlar anlayışıyla paralellikler oluşabilir. Ancak, estetik duyarlılığın gelişimi öğretim ve öğrenim ortamına göre değişebilir, bu da sanat eğitiminin öğrencilere sağladığı esnek ve uyarlanabilir bir öğrenme ortamını gösterir (Kindler vd., 2002: 149).

Sanat ve eğitim bireylerin algılama, yorumlama, kavrama, analiz ve sentez yapma, yaratıcılığı kullanma, değerlendirme gibi birçok beceriyi kazanmalarını hedefler. Bilimsel yöntemler zekâ gelişimine katkıda bulunurken sanat eğitimi zihinsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin gelişimine yardımcı olur (Ünlü, 2022: 27). İnsanın duyarlı bir varlık olması nedeniyle duyuşsal hayat, keşiflerle dolu bir dünya sunar ve bu nedenle duyarlılık becerilerinin geliştirilmesi önem taşır (Tunalı, 2011: 216). Bu noktada en etkili yol bireyin sanat eğitiminden geçmesidir (Ünlü, 2022: 27).

Literatürde sanat eğitiminin uygulamalı öğretimi ile ilgili teorik bilginin işleniş ve bu ikili dengenin nasıl olması gerektiği sıklıkla tartışılır. Bu konuda farklı görüşler olmakla birlikte teknik eğitimin önemi genel bir kabul görür (Seidel vd., 2009'dan aktaran:

Küpelı, 2018: 97). Sanat, bireyin gelişim ve öğrenme süreçlerinde duyu ve düşünceyi bütünleştiren bir role sahiptir. Tarihsel olarak eğitim ve sanat anlayışlarının gelişiminde her daim önemli düşünürler, filozoflar, sanatçılar ve eğitimbilimciler etkili olmuştur (San, 2010: 16). İnsanın doğal güdülerinin eğitimle yaratıcı potansiyele dönüştürülebileceği, eğitimin sürekliliğinin önemi ve beğeni duygusunun eğitimle kazanılmasının gerekliliği vurgulanır (Soykan, 2015: 243).

Çağdaş görsel sanatlar pratiği gerçeklikle illüzyon arasındaki geleneksel ayrımları aşarak daha özgür ve bütünleşik bir yaklaşıma doğru evrilmektedir. Bu yeni bakış açısı sanatın son ürüne odaklı eski yaklaşımlarından uzaklaşarak deneysel ve laboratuvar benzeri ortamların yaratılması yoluyla sanat ve metodun birleşimini vurgulamaktadır (Malicki, 2021: 1). Deneysel sanat eğitimi bu bağlamda, öğrencilerin sanatı bizzat deneyimleyerek öğrenmeleri üzerine kurulmuş ve özellikle 20. yüzyılın başındaki modern sanat hareketlerinin etkisiyle şekillenmiştir.

Sanat, disiplinlerarası bir ifade yolu olarak sadece resim, müzik, video veya fotoğraf gibi geleneksel alanlarla sınırlı kalmayıp deneysel pratiklere doğru genişlemiştir. Örneğin, Hans-Ulrich Obrist ve Barbara Vanderlinden'in 1999'da düzenlediği "Laboratorium" sergisi, bilimsel laboratuvarın ve sanatçının stüdyosunun farklı disiplinlerle iç içe geçtiği bir platform olarak işlev görmüştür. Bu da sanatın çeşitlenebileceğini göstermiştir (Malicki, 2021: 2).

Deneysel sanat, sanatçı ile materyalin yarı kontrolsüz etkileşiminin estetik sonuçlarını ortaya koyar (Manyas, 2013: 19). Bu estetik çözümler genellikle 19. ve 20. yüzyıl başlarında, Empresyonizm'den Sürrealizm'e ve Bauhaus'a kadar geniş bir sanat akımları yelpazesinde görülmüştür. Görsel sanatlar alanlarında pragmatik bir anlayışla malzeme ve ortam özelliklerini göz önünde bulundurarak yeni ve anlamlı ifadeler yaratma arayışı sanatçıların deneyimlerinin bir ürünü olarak ön plana çıkmıştır.

Deneysel düşünce ve sanat uygulamaları çoğu zaman süreç odaklı ve keşfe dayalı bir yaklaşımla ele alınır. Sanatın deneyselliği belirli bir metoda veya çağdaş sanatın sınırlarına sıkı sıkıya bağlı kalmaksızın yeni görüşlerin ve sorunların yaratıcı yeniden

yapılandırılmasıyla sürekli bir gelişim içindedir (Özderin, 2013: 52). Disiplinler ötesi etiketleme sonrası somut bir varlık olarak adlandırılmasa bile deneysel sanat adı altında yapılan soyut çalışmalarla sanat üretimi devam etmektedir. Deneysel sanatın bu çeşitliliği tek bir disiplin veya ifade tarzıyla sınırlı kalmayarak multidisipliner bir özgürlükle ifade edilmektedir (Baratalı, 2019: 50).

Deneysel sanatta deneyimleme süreci estetik oluşumların önemli bir parçasıdır. Sanatçının ve eserin, zamana ve koşullara bağlı olarak etkileşim içinde olması her adımda sanatın kişiselleştirilmesini sağlar. Modern dünyanın hızlı tüketim yaşamında sanatçıların halkla bağını koparmadan tanıdık imajları yaratıcı yollarla yeniden sunarak Dışavurumculuk ve Sürrealizm'e atıfta bulunan bir sanat yaratma çabası çocuksu hayallerin daha basit çizimlere dönüşmesine yol açmıştır; bu kısa ömürlü grup hareketleri sonrasında sanatçılar, deneysel pratiklerini bireysel olarak devam ettirmişlerdir (Burunsuz, 2019: 348).

Gombrich'in belirttiği gibi, sanatçılar neden sadece gördüklerini resmetmekle yetinmezler ve deneyler yaparlar? Çünkü sanat, basit bir taklit olmanın ötesine geçmek seyircinin algılarını zorlamak ve geleneklerle kırılmak zorundadır. Bu durum 19. yüzyılın sanat devrimcilerinin tüm alışkanlıkları yıkma kararlarında da görüldüğü gibi bir gerçektir (Gombrich, 1992: 445-446).

Sanatçıların insanlık tarihi boyunca dışsal ve içsel dünyadan yansıyan düşünceleri ve duyguları sorguladıkları, araştırdıkları ve bu süreçte kendilerini yansıtan yapıtlar ortaya koydukları bilinir. Arthur Danto'nun belirttiği gibi, sanatta nitelik, mantık ya da söylem üzerinden değil, deneyim üzerinden anlaşılabilir; bu, Immanuel Kant'tan itibaren sanat filozoflarının üzerinde uzlaştığı bir konudur (Danto, 2010: 116). Deneysel sanatçılar için madde ve zaman üzerindeki deneyler, duygularını yansıtan bir araştırma aracıdır ve bu durum onların eserlerinde maddenin doğasını sergilemelerine olanak tanır (Manyas, 2013: 3).

Deneysel sanatın özünde, sanatı yüceltme ve her şeyden arındırılmış bir öz arayışı vardır. Sanatçılar, neyi ve neden yarattıklarından ziyade, yaratma sürecindeki anları ve

bu anların anlamını keşfetmeye odaklanırlar. Bu süreçte sanatçı, sanatın ritmini kendi içsel dünyasında yeniden keşfeder ve katharsis yaşar. Deneysel yaklaşım sürekli bir keşif ve arayıştır. Deneysel yaklaşımın amacı sonuca ulaşmak değil, süreçte kalıp bu süreçten haz almak olan bir sanatçının yolculuğudur (Baratalı, 2019: 61). Sonuç olarak sanatçının tecrübesi, estetik hedefleri, düşünce ve içsel dünyası, maddenin doğası ve zamanın etkileri deneysel çalışmanın ortaya çıkışını şekillendirir ve ayrıca sanatçının ifade etme imkânlarını genişletir. Sanatçılar, bu maddeleri kullanarak sanatsal deneyimler yaşarlar ve bu süreçte sanat, sadece eserler aracılığıyla değil aynı zamanda uygulanan yöntemlerle de anlam kazanır.

Black Mountain Koleji'nin Sanat Eğitimi Anlayışı

Black Mountain Koleji'nin Kuruluşu ve Felsefesi

1933'te Rollins Koleji'ndeki bir itaatsizlik olayı sonucu işten çıkarılan Profesör John Rice'm liderliğinde, eğitimci John Dewey'in "*yaparak öğrenme*" felsefesine dayalı yeni bir okulun temelleri atıldı. Bu olay, eğitimin nitel yönlerine odaklanan ve her şeye sanatsal bir perspektifle yaklaşılmasını savunan yeni bir eğitim anlayışının doğuşunu işaret ediyordu. Rice'in vizyonu Black Mountain Koleji (BMC) ile somutlaştı ve bu eğitimde bir devrimin başlangıcı olarak kabul edilebilir (Adamic, 1936). Rice ve ekibi, sanat eğitimi üzerinde durarak öğrenci ve öğretim üyesi arasındaki geleneksel hiyerarşik yapıyı yıkmayı hedeflediler. Eğitim deneyiminin bu çığır açıcı doğası, kolejin kısa ömrüne rağmen dönüştürücü bir etki yarattı ve binlerce öğrencinin mezun olmasına olanak tanıdı (Diaz, 2014).

Bu pedagojik yapı, öğrenci ve öğretim üyesi arasındaki geleneksel ayrımları azaltmayı, hatta kaldırmayı hedefliyordu, böylece eğitimde özgür bir alan yaratılmış oldu. Josef ve Anni Albers, Willem ve Elaine de Kooning, Robert Rauschenberg gibi sanat dünyasının efsanevi isimleri, BMC'nin zengin tarihine katkıda bulunarak Amerikan eğitim ve sanat hayatına kalıcı birer iz bıraktılar (Jonathan & Maria, 2017). Onların mirası, kolejin sadece bir eğitim kurumu olmadığını, aynı zamanda bir sanat ve düşünce hareketi olduğunu kanıtıyor.

Yönetim kurulu olmaksızın işleyen ve Oxford Üniversitesi'nden ilham alarak kredi ve akreditasyon sistemine meydan okuyan BMC, öğrencilerin kendi eğitimlerine aktif katılımını teşvik etti ve mezuniyeti öğrencinin kendisine bıraktı (Katz, 2013). Kolejin bu yapısı, öğrenci merkezli bir eğitimin ne kadar verimli olabileceğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Ekonomik zorluklarla boğuşan kolejin, sanat eğitimine verdiği önemle, Josef ve Anni Albers gibi sanatçıları bünyesine katması, kolejin vizyonunun ne denli ileriye dönük olduğunu gösteriyor (Katz, 2013).

Kolej, sanat başta olmak üzere edebiyat, müzik, dans, tiyatro ve felsefe dersleri sunarak disiplinlerarası bir öğrenme modelini benimsedi. Öğrencilere sınıf dışında da kendilerini geliştirme imkanları sağlanarak yaratıcılıklarını serbestçe ifade etme fırsatı tanındı (Harris, 1987). Robert Rauschenberg ve Cy Twombly gibi geleceğin önemli sanatçılarını yetiştiren BMC, öğrencilerine sadece bilgi değil düşünce özgürlüğü de sundu (Duberman, 1993; Katz, 2013). Ancak maddi sıkıntılar, kolejin kapılarını 1957'de kapamaya zorladı (Black Mountain College History Project).

Bu bağlamda, kolejin kısa süreli varlığı eğitimde yenilikçi yaklaşımların ve disiplinlerarası entegrasyonun potansiyelini ortaya koydu. BMC, eğitimde yeni bir paradigmanın sadece mümkün olabilmesinin yanında başarılı ve etkili olabileceğini kanıtladı. Sanat ve bilgi arasındaki sınırları yıkarak yaratıcılığı ve özgün düşüncüyü ön plana çıkaran bu kurum, eğitimde kalıcı bir iz bıraktı ve gelecek nesiller için ilham kaynağı olmaya devam ediyor. Bu, eğitimin sadece bilgi aktarımı olmadığını aynı zamanda kişisel gelişimi ve toplumsal değişimi de tetikleyebilecek güçlü bir araç olduğunu gösteriyor. Black Mountain Koleji bu anlayışın en somut örneklerinden biri olarak tarihe geçmiştir.

Black Mountain Koleji'nin deneysel eğitim yaklaşımı, öğrencilere sadece teorik bilgi vermeyi değil aynı zamanda sanat ve tasarım aracılığıyla derinlemesine deneysel tecrübeler kazandırmayı amaçlamıştır. Bu yaklaşımın temelinde bilginin yalnızca akademik çerçevede kalmayıp yaratıcı süreçler ve pratik uygulamalarla bütünleştirilmesi yatar. Sanatsal deneyim bu eğitim modelinin merkezinde yer alır ve kolejin öğretim üyeleri olan Albers, Cage ve Fuller gibi isimlerin getirdiği farklı

metodolojiler bu deneyimlerin zenginliğini ve çeşitliliğini artırmıştır (Diaz, 2014, s. 1). Doss (2003, s. 178) ise bu sürecin öğrencilerin kendi aralarında öğretmen ve öğrenci olarak roller alarak yaratıcı bir sürece katıldıklarını belirtmiştir.

Black Mountain Koleji'nin eğitim felsefesi, sanat ve tasarımın yanı sıra tarım, inşaat, müzik ve tiyatro gibi alanlarda da uygulamalı bilgiye büyük önem vermiştir. Doss'un belirttiği gibi (2003, s. 179-180), kolejin deneysel yaklaşımı öğrencilere teorik bilginin yanı sıra pratik deneyim kazandırmış ve gerçek hayatta karşılaşacakları zorluklara pratik çözümler üretebilme becerisi kazandırmıştır.

Böylece, Black Mountain Koleji'nin deneysel pedagojisi, öğrencilerine yaratıcılık ve disiplinlerarası bağlantılar kurma konusunda özgürlük sunmuş ve bu özgün öğrenme modeli geleceğin sanatçıları ve düşünürlerini yetiştirmiştir. Black Mountain Koleji, öğrencilerine akademik başarıların ötesinde kişisel ve toplumsal gelişim için gerekli olan yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini kazandırmayı hedeflemiştir. Bu anlayış eğitimin sadece bilgi aktarımı değil aynı zamanda bireyin toplumsal katkıda bulunabileceği bir platform olarak işlev görmesi gerektiğini vurgulayan bir eğitim felsefesi olarak değerlendirilmelidir. Black Mountain Koleji'nin bu vizyonu, eğitim ve sanat tarihinde önemli bir ilham kaynağı olarak kalmaya devam etmektedir (Duberman, 1993; Katz, 2013; Black Mountain College History Project). Bu eğitim modeli, bugünün eğitim sistemlerine de ilham veren öğrencilerin sadece akademik bilgilerle sınırlı kalmayıp hayatın her alanında etkin ve yaratıcı bireyler olarak yetişmelerini destekleyen bir yaklaşımı temsil etmektedir. Füssl, (2006: 85-86) Black Mountain Koleji'ndeki Albers'in sanat eğitimi yaklaşımının öğrencilerin doğrudan malzeme ile etkileşime geçerek ve pratik deneyimler üzerinden öğrenmelerini teşvik ettiğini belirtir. Albers'in bu yaklaşımı, deneysel öğrenme ve yaratıcı süreçlerin önemini vurgulayan öğrencilerin sanatla ilgili kendi algılarını ve becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyan bir metodolojiyi temsil eder

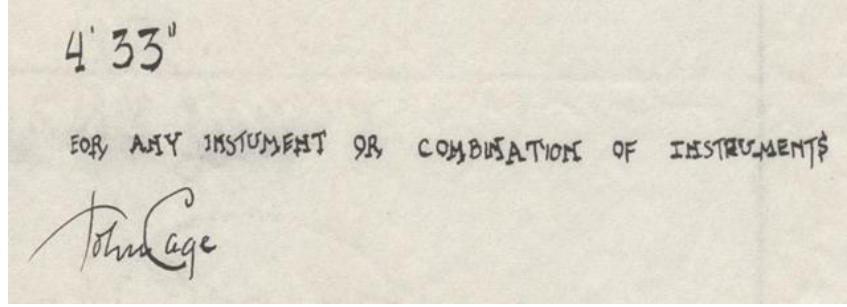
Black Mountain Koleji'nde eğitim gören öğrenciler ve öğretim üyeleri dans ve tiyatro performanslarında da benzer deneysel yaklaşımları benimsemişlerdir. Geleneksel sahne yapılarını reddederek izleyicilerin de performansın bir parçası haline gelmelerini teşvik

etmişlerdir. Bu süreç, sanatın sadece gözlemlenmekten ibaret olmadığını aynı zamanda interaktif ve katılımcı bir deneyim olduğunu göstermiştir. Morgan (2015: 106-107) tarafından vurgulanan bu yaklaşım, izleyicilerin sanatın merkezine dahil edilmesi ve deneysel sanatın özünün bu etkileşimde yattığı fikrini destekler niteliktedir.

M.C. Richards'ın Black Mountain Koleji'ni betimlerken kullandığı ifade ise kolejin sadece bir eğitim yuvası olmakla kalmayıp aynı zamanda yaşamın yaratıcı pratiğine katkıda bulunan bir toplum olduğunu ifade eder. Richards, sanatın ve yaratıcılığın toplumsal değişime öncülük edebileceğine ve hatta dünyayı kurtarabileceğine olan inancını dile getirmiştir (Molesworth, 2015: 275). Akıman (2012: 202), Black Mountain Koleji'nin disiplinlerarası bir eğitim sunma amacını açıklarken mimarlıktan fiziğe, matematikten tasarıma, modern danstan performansa, şiirden coğrafyaya, resimden dokumaya, seramikten müziğe, psikolojiden antropolojiye kadar çeşitli alanlarda çalışmaları ve eserleri bir araya getirdiğini belirtmiştir.

Black Mountain Koleji'nin pedagojik yenilikleri, sanat ve tasarım eğitiminde dönüştürücü bir rol oynamıştır. Kolejin yaratıcı süreçlere odaklanması ve ürün yerine süreci vurgulaması, sonrasında gelen sanat okulları için bir şablon oluşturmuştur (Lane, 2019, s. 2-5). Josef Albers'in renk ve malzeme üzerine yaptığı çalışmalar, öğrencilere görsel algıları ve malzemenin içsel potansiyellerini keşfetme imkânı sunmuş, bu da Albers'in 'Kareye Saygı' serilerinde açıkça görülebilir (Lane, 2019, s. 4). Ayrıca, John Cage'in 1952 yazında Black Mountain Koleji'nde gerçekleştirdiği 4'33" performansı, sanat alanında sessizliğin ve rastgeleliğin önemini vurgulayan dönemine damgasını vuran bir eser olarak kaydedilmiştir (Lane, 2019, s. 6). Ayrıca Black Mountain Koleji'nin deneysel yaklaşımı, performans sanatı ve gösteri sanatlarını yeniden tanımlamada önemli bir rol oynamıştır. Bu yeniden tanımlamanın en çarpıcı örneklerinden biri, John Cage'in 4'33" adlı eseriyle müzik performansı anlayışına getirdiği radikal dönüşümdür. Cage, bu eserinde müziksel formasyonların ötesine geçerek sessizliğin de bir performans olabileceği düşüncesini benimsemiştir. Bu eserle Cage, müziksel sessizliği, sahnedeki varlık ve yokluk arasındaki sınırları sorgulayan bir performans alanı olarak ortaya koymuştur. 4'33" eseri, müziğin geleneksel kalıplarını

kıran ve dinleyicinin deneyimine odaklanan bir yaklaşımı temsil etmektedir. Bu çalışmalar, kolejin sanat eğitimindeki deneysellik ve özgürlük ruhunu, sanat tarihindeki yerini ve bu yaklaşımın günümüz sanat eğitimine olan etkisini derinlemesine yansıtmaktadır.



John Cage, 4'33", https://hyperallergic-newspack.s3.amazonaws.com/uploads/2013/09/Cage_433_1-640-TITLE.jpg (erişim tarihi: 19.07.2023, erişim saati: 10.31).

John Cage'in 4'33" eseri ise, müzik ve performans sanatları arasında bir köprü kurmuş ve dinleyicinin beklenmedik bir deneyimle karşılaşmasına olanak tanımıştır. Cage, müziği ve performansı, geleneksel tanımların ötesinde sıradan nesnelere kullanımı, rastgelelik ve göstericilik gibi özelliklerle yeniden kurgulamıştır. Bu eser, müzik tarihinin sessizlik kavramını sanatsal bir performans olarak ele alması bakımından dönüm noktalarından biri olarak kabul edilir (Gann, 2010, s. 2-3). Sanatçı John Cage'in unutulmaz gösterisi (4'33") geleneksel müziği sorgulamanın ötesine geçerek izleyicileri eserin oluşum sürecine aktif bir şekilde dahil ettiği için deneysel performans sanatının önemli bir örneğidir (Küpeli, 2018: 59). Cage, böylelikle 20. yüzyılın önemli müzikal dönüşümlerinden birinin öncüsü olmuş ve modernist ile postmodernist dönemler arasında bir geçiş noktası oluşturmuştur.

Black Mountain Koleji'nin önde gelen öğretmenlerinden biri olan Josef Albers, eğitim sıklıkla göz ardı edilse de toplumsal yapı ve kültürün şekillendirilmesinde kritik bir faktör olarak değerlendirmiştir. Geleneksel eğitim metotlarının yaratıcı potansiyeli kısıtlayarak ezberci bireyler ürettiğine ve bu metotların bireylerin toplumdaki rolünü pasif bir şekilde şekillendirdiğine inanmıştır. Albers'a göre eğitim, var olan toplumsal

düzeni korumaktan ziyade değişim ve yeniliklere zemin hazırlayan bir araç olmalıydı (Díaz, 2014: 46).

Eğitimde deneyselliğin önemini vurgulayan Albers, sanat eğitiminde geleneksel modelleri aşma çabasını “*Deney yapmak, çalışmaktan önceliktir*” diyerek özetlemiştir. Albers ve çağdaşı John Dewey, eğitimi geçmişin mirasını aktarmaktan çok bireylerin gelecekle etkili bir şekilde başa çıkmalarını sağlayacak bir araç olarak görmüşlerdir. Albers’ın eğitim yaklaşımı, öğrencilerin dünyayı nasıl algıladıklarını ve bu algının onların iradesi ve özerklikleri üzerindeki etkisini değiştirmeyi amaçlamıştır (Díaz, 2014: 49).

Bu bağlamda Black Mountain Koleji’nin sanat ve eğitim anlayışı hem tarihsel hem de çağdaş sanat pratikleri üzerinde derin ve kalıcı etkiler bırakmıştır. Kolej, öğrencilere ve öğretim üyelerine geleneksel sınırların ötesinde düşünme ve yaratma özgürlüğü sağlayarak sanatın ve eğitimin birey ve toplum üzerindeki dönüştürücü gücünü pekiştirmiştir. Bu yaklaşım, sanat eğitimi ve sanatsal üretimin teknik becerilerin ötesinde eleştirel düşünme, yaratıcı ifade ve toplumsal katılımı içerebileceğini göstermiştir.

SONUÇ VE DEğERLENDİRME

Black Mountain Koleji, Avrupa ve Amerikan sanat sahneleri arasında benzersiz bir etkileşim alanı yaratarak kültürel ve eğitimsel alışverişi teşvik etmiştir. Bu etkileşim, öğrenci ve öğretmenlerin sanatsal ve pedagojik gelişimlerine önemli katkılarda bulundu (Füssl, 2006, s. 86-87). Black Mountain Koleji, eğitim yaklaşımıyla modern pedagoji anlayışına önemli katkılarda bulunmuş bir kurumdur. Bu kurum, öğrencilere teorik bilgilerin ötesinde pratik ve sanatsal beceriler kazandırma amacı güden bir eğitim modeli geliştirmiştir. Eğitimde sanatsal deneyimlerin önemine vurgu yapan bu yaklaşım, günümüzde de pedagoji araştırmalarında sıkça incelenen bir konudur. Bu bağlamda sanatsal deneyimlerin öğrenmeyi daha kalıcı hâle getirdiğine ve öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirdiğine dair çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Dewey’in

(2008) “*Sanat ve Deneyim*” çalışmasında belirttiği üzere estetik deneyimlerin öğrencilerin düşünsel ve duygusal gelişimine katkıda bulunabileceği vurgulanmıştır.

Black Mountain Koleji’nin eğitim anlayışında öğrenciler, sanatsal projelerde iş birliği yaparak ve birlikte çalışarak deneyimlerini paylaşmışlar ve bu süreçte kendi yaratıcı potansiyellerini keşfetme fırsatı bulmuşlardır. Kolejin öğretim yaklaşımının öğrencilere rehberlik yapmak yerine onların kendi deneyimlerini keşfetmelerini teşvik eden bir ortam yaratması, Piaget’in (2005) bilişsel gelişim teorisiyle örtüşmektedir. Bu teoriye göre, bireylerin aktif keşif ve deneyim yoluyla bilgi edinmeleri, öğrenme süreçlerinin daha anlamlı ve kalıcı olmasını sağlar.

Ancak, Black Mountain Koleji’nin pedagojik başarılarına rağmen okulun sürdürülebilir bir finansal yapıya kavuşamaması, kurumun kapanmasına neden olmuştur. Kolejin kapanışı, yüksek öğrenim kurumlarının karşılaştığı ekonomik zorlukların yanı sıra dönemin politik ve ideolojik çalkantılarına da bir örnektir. Bu durum, üniversitelerin mali sürdürülebilirliğinin önemini ve eğitim kurumlarının dışsal faktörlere olan duyarlılığını göstermektedir (Marginson, 1993).

Sonuç olarak Black Mountain Koleji’nin eğitim yaklaşımı hem döneminde hem de günümüzde pedagoji alanında önemli bir konu olarak ele alınmaya devam etmektedir. Okulun yaklaşımının öğrencilerin öğrenmeye aktif katılımını sağladığı, yaratıcılıklarını geliştirdiği ve öğrenmeyi daha kalıcı hâle getirdiği, Dewey’den Piaget’ye ve günümüz eğitim araştırmalarına kadar birçok çalışma tarafından desteklenmektedir. Bununla birlikte Black Mountain Koleji’nin yaşadığı finansal ve ideolojik zorluklar eğitim kurumlarının karşılaşılabileceği zorlukların ve ihtiyaç duydukları destek sistemlerinin önemini de gözler önüne sermektedir.

KAYNAKÇA

- Adamic, L. (1936). Education on a mountain. *Harper's Monthly Magazine*, 172, 516-530.
- Akıman, Ö. Ö. (2012, Haziran). Charles Olson'ın Maximus şiirlerine bakış: kahraman kavramı üzerine bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 199-218.
- Baratalı, S. (2019). *Eklektik hayatlardan deneysel sanat formları*. (Yayımlanmamış Sanatta Yeterlilik Tezi). Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Ankara.
- Black Mountain College History Project.
(<https://www.blackmountaincollege.org/history/>)
- Bozkurt, N. (2000). *Sanat ve estetik kuramları*. Bursa: Asa.
- Burunsuz, M. (2019). Cobra Sanatı'nda Deneysel Yaklaşımlar. *Anadolu Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 9 (2), 340-349. DOI: 10.20488/sanattasarim.691281.
- Buyurgan S. ve Buyurgan U. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi eğitimin her kademesine yönelik yöntem ve tekniklerle*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Collingwood, R. G. (2011). *Kısaca sanat felsefesi*. (Çev: Kabadayı, T.). Ankara: BilgeSu Yayıncılık.
- Danto, A. C. (2010). *Sanatın sonundan sonra*. (Çev: Demirsü, Z.). İstanbul: Ayrıntı.
- Dewey, J. (2008). Art as experience. In the richness of art education (pp. 33-48). Brill.
https://doi.org/10.1163/9789087906092_003
- Díaz, E. (2014). *The experimenters: Chance and design at black mountain college*. University of Chicago Press.
- Duberman, M. (1993). *Black Mountain: An Exploration in Community*. Dutton. (Original work published 1972)
- Erbay, M. (2013). *Sanat eğitimi üzerine*. (2. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Erzen, J. (1990). *Ortaöğretim Kurumlarında Resim-İş Öğretim ve Yorumları*. Çağdaş Avrupa'da Sanat Eğitimi. (61-76). Ankara: Türk Eğitim Dergisi Yayınları.
- Füssl, K.-H. (2006). Pestalozzi in Dewey's Realm? Bauhaus Master Josef Albers among the German-speaking Emigrés' Colony at Black Mountain College (1933-1949). *Paedagogica Historica*, 42(1&2), 77-92.
<https://doi.org/10.1080/00309230600552013>
- Gann, K. (2010). *No Such Thing as Silence: John Cage's 4'33"*. Yale University Press.
- Gombrich, E. H. (1992). *Sanatın öyküsü*. (4. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Harris, M. E. (1987). *The arts at Black Mountain College*. Massachusetts: The MIT Press.

- Harris, M. E. (2002). *The arts at Black Mountain College*. Massachusetts: The MIT Press.
- Jonathan, P., & Maria, T. (2017). Black Mountain College: A Creative Art Space Where It Was Safe to Fail. *World Futures*, 73 (1), 16-22. doi:10.1080/02604027.2017.1311130
- Katz, V. (2013). *Black Mountain College: Experiment in art*. Brizzolis/Spain: The MIT Press.
- Kınay, C. (1993). Sanat tarihi. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Kindler, A. M., Pariser, D. A., Berg, A. V., Liu, W. C. ve Dias, B. (2002). Aesthetic modernism, the first among equals? A look at aesthetic value systems in cross-cultural, age and visual arts educated and non-visual arts educated judging cohorts. *International Journal of Cultural Policy*, 8 (2), 135-152. https://doi.org/10.1080/1028663022000009533.
- Küpeli, A. E. (2014). *Çok alanlı sanat eğitimi yönteminin temel tasarım dersi kapsamında öğrencilerin üç boyutlu tasarım çalışmalarında uygulanması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Küpeli, A. E. (2018). *Resim-İş eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin güncel sanat yaratım süreçlerinde beden kullanımının rolü*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lane, S. (2019). *The experiment of Black Mountain College, 1933–1957*. In R. Hickman, J. Baldacchino, K. Freedman, E. Hall, & N. Meager (Eds.), *The International Encyclopedia of Art and Design Education*. John Wiley & Sons, Inc. https://doi.org/10.1002/9781118978061.ead031
- Malicki, H. (2021). Deneysel Estetik. *Tykhē: Sanat ve tasarım dergisi (Online)*, 6 (10), 1-7.
- Manyas, N. (2013). *Zaman ve madde ilişkisi bağlamında deneysel sanat çalışmaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Çalışması Raporu). Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Ankara.
- Marginson, S. (1993). *Education and public policy in Australia*. UK: Cambridge University Press.
- Morgan, R. P. (2015). *The experimental nature of Black Mountain College: Art, poetics, and community*. UK: Routledge.
- Molesworth, H. (2015). *Leap before you look: Black Mountain College 1933–1957*. New Haven, CT: Yale University and Boston, MA: Institute of Contemporary Art.
- Özderin, S. (2013). Deneysel Araştırmalar Açısından Fotoğrafik Görüntülerde Soyut. *Ulakbilge*, 1 (2), 49-70.
- Piaget, J. (2005). *The psychology of intelligence*. UK: Routledge.

- San, İ. (2010). *Sanat eğitimi kuramları*. (3. Baskı). Ankara: Ütopya.
- Seidel, S., Tishman, S., Winner, E., Hetland, L., & Palmer, P. (2009). *The qualities of quality understanding excellence in arts Education. Project zero; Harvard Graduate School of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Soykan, Ö. N. (2015). *Estetik ve Sanat Felsefesi*. İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Tunalı, İ. (2011). *Estetik beğeni*. (2. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Tunalı, İ. (2013). *Felsefenin ışığında modern resim*. (9. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ünlü, M. M. (2022). *Sanat eğitiminde proje temelli öğrenmenin öğrencilerin ilgilerine, başarılarına ve görüşlerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

SUMMARY

The main purpose of this research is to determine that the experimental art education approach of Black Mountain College contributes to today's art education and to understand the place of the experimental art field in art education and to examine how Black Mountain College allows students to explore their artistic creativity by considering the experimental art education approach. The importance of the research reveals the contribution of the educational approach of Black Mountain College to today's art education. In line with the purpose and importance of the research, it is aimed to reveal a new perspective by examining what experimental art is and its effect on art education, by revealing the relationship between the art education approach applied at Black Mountain College and experimental art and education, by shedding light on the problematic of theory and practice in art education.

Black Mountain College, fed by the work of John Dewey, gave importance to pedagogical and art education and eliminated the distinction between student-faculty member and administration-faculty member. Adopting a student-centered education approach, Black Mountain College has an understanding that encourages individuals to participate more in their own education. This understanding showed itself as an experimental approach. In this understanding of education, individuals do not only acquire and learn academically, but also gain experience by applying experimental methods and learn by doing and living. In this context, experimental understanding plays an important role in the context of art and design.

Art has been used in various meanings in ancient times. These meanings are defined by concept such as handcraft, emotion, expression, aesthetic etc. These definitions are close to each other and include common rules. Due to the emergence of variations in the fields of art, definitions are expanding in terms of physical, affective and cognitive.

In experimental art education, apart from traditional art education methods and techniques, different disciplines, methods and techniques come together and enable individuals involved in education and training activities to discover their creativity. At this point, the experimental art education of Black Mountain College was examined in the research. The art education approach applied at Black Mountain College has created an innovative understanding of art education by revealing an interdisciplinary structure. With this approach, individuals who receive education are given the opportunity to explore and develop their artistic creativity, while providing them with the opportunity to receive a wide range of education.

The experience-based education approach of Black Mountain College in artistic fields is still considered as the subject of significant research in pedagogical research. With this approach, it can be said that students not only gain theoretical knowledge, but also gain practical skills and learn physically, cognitively and emotionally. Many research studies state that performing artistic experiences makes learning more permanent and improves students' creativity. The educational approach of Black Mountain College is based on these principles, and students learn to work together on artistic projects, share their experiences, and also have the opportunity to discover their own creative potential. In addition, Black Mountain College's faculty allows students to be more actively involved in learning by allowing them to explore their own experiences rather than guiding them directly. This has helped students gain self-confidence and better manage their own learning processes. As a result, Black Mountain College's educational approach based on artistic

experiences emerges as an important subject for pedagogical research both in its period and today. It can be said that this approach based on active and experiential learning by doing-experimentation enables students to participate more actively in learning, improves their creativity and makes learning more permanent.

This research is important in that it deals with the theoretical and practical coexistence within the framework of the concepts of art, education and experimental. However, there is a need for more detailed research studies in terms of the effects and applicability of this understanding of art education.

ORCID

Ali Ertuğrul KÜPELİ  ORCID 0000-0003-3485-8489

Muhammet Mustafa ÜNLÜ  ORCID 0000-0002-3085-0327

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hâle getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, doküman incelemesine dayalı bir çalışma olduğu için etik kurul izni gerektirmemektedir.

Ortaokul Düzeyinde Kullanılan Müzik Ders Kitapları ve İçerik Yönünden İncelenmesi: (Türkiye, İngiltere ve İtalya Örneği)*

Music Textbooks Used at Secondary School Level and Their Analysis in Terms of Content (Example of Türkiye, England and Italy)

Şevval ÇELİK¹, Nilay ÖZAYDIN², Nurtuğ BARIŞERİ AHMETHAN³

¹Milli Eğitim Bakanlığı e-posta: celiksevval921@gmail.com

²Necmettin Erbakan Üniversitesi/ Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı. e-posta: nozaydin@erbakan.edu.tr

³Necmettin Erbakan Üniversitesi/ Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı e-posta: nahmethan@erbakan.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Derleme Makale/ Review Article

Makalenin Geliş Tarihi: 01.06.2023

Yayına Kabul Tarihi: 21.10.2023

ÖZ

Bu araştırma, Türkiye, İngiltere ve İtalya'da ortaokul düzeyinde kullanılan müzik ders kitaplarını içerik bakımından karşılaştırmalı olarak incelemeyi ve değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada veriler "doküman analizi" ile elde edilmiş, verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2020- 2021 öğretim yılında Avrupa ülkeleri ile bu ülkelerde okutulan 6, 7 ve 8. sınıf müzik ders kitapları; örneklemini ise Türkiye, İngiltere ve İtalya ile 2020-2021 öğretim yılında 6, 7 ve 8. sınıflarda okutulan seçilmiş sekiz kitap oluşturmaktadır. İngiltere ve İtalya ortaokul müzik ders kitapları İngilizce- İtalyanca dillerinden Türkçe' ye tercüme edilmiştir.

Yapılan incelemede, Türkiye ve İngiltere'de kullanılan ders kitaplarında müzik teorisi konusu benzerlik göstermektedir. İngiltere'de, film müziklerine, İtalya'da enstrümanları tanımaya yer verildiği, Türkiye'de ise temel müzik eğitimi konularına değinildiği görülmüştür.. Bununla birlikte üç ülkenin her millete ait kültürel mirası içinde barındıran konuların, ezgi ve ritim yaratma bölümlerinin benzer olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Türkiye ders kitaplarında daha çok müziksel bilgilenme alanına ait etkinliklerin olduğu; müziksel çalma ve çalgısal seslendirme temalı etkinliklere daha az yer verildiği saptanmıştır. Bu anlamda Türkiye'de müzik dersine tanınan süre

***Ahntılama:** Çelik, Ş., Özaydın, N. ve Barışeri Ahmethan, N. (2023). Ortaokul düzeyinde kullanılan müzik ders kitapları ve içerik yönünden incelenmesi: (Türkiye, İngiltere ve İtalya Örneği). *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 2329-2368.

arttırılabilir. Bu sürenin arttırılması çalgı eğitimine de yeterli zamanın ayırılmasına, derste daha çok etkinlik yapılmasına ve derslerin verimli işlenmesine katkı sağlayacaktır.

Anahtar Sözcükler: Müzik Eğitimi, Ortaokul Müzik Ders Kitabı, Karşılaştırmalı Eğitim, İçerik Değerlendirme

ABSTRACT

This research aims to comparatively examine and, evaluate the music textbooks used at secondary school level in Turkey, England and, Italy in terms of content. In the research, the data were obtained by "document analysis" and, content analysis technique was used in the analysis of the data. The universe of the research consists of European countries and 6th, 7th and 8th grade music textbooks taught in these countries in the 2020-2021 academic year. The sample consists of eight selected books taught in 6th, 7th and 8th grades in Turkey, England and Italy in the 2020-2021 academic year. Secondary school music textbooks used in England and Italy were translated from English and Italian languages to Turkish.

In the examination, the subject of music theory displays similarities in the textbooks used in Turkey and, England. In Turkey, it is seen that basic music education subjects are included similar to England as film musics and, in Italy as noticing the musical instruments However, it was found that the subjects, melody and rhythm creation sections of the three countries, which contain the cultural heritage of each nation, are similar. It is stated that there are mostly activities in the field of musical information in Turkish textbooks. It was found that the Turkish textbooks mostly included activities related to musical knowledge, while musical playing and, instrumental vocalisation themed activities were given less space. In this sense, the time allocated to music lessons in Turkey can be increased. Increasing this time is going to contribute to the allocation of sufficient time for instrument training, more activities in the lesson and efficient teaching of the lessons.

Keywords: Music Education, Secondary School Music Textbook, Comparative Education, Content Evaluation

GİRİŞ

Ders kitapları, eğitim sisteminin planlı, programlı bir biçimde ilerlemesini sağlayan dinamik pusulalardır. Bu anlamda ders kitaplarının özenli, dikkatli, çağın gereklerine uygun olarak, yapılandırmacı eğitim yaklaşımı çerçevesinde hazırlanması önemlidir. Bu doğrultuda hazırlanan bir ders kitabı öğretmen ve öğrenciyi doğru bir şekilde yönlendirebilir. Çünkü ders kitapları sınıf içerisinde ve dışında en ulaşılabilir kaynaklardandır.

Bunun yanı sıra ders kitapları ekonomiktir, öğrenmeyi bütünleştirir, öğretmene yardımcıdır, öğretimi yapısallaştırır, diğer araçlarla birlikte kullanılma imkanı vardır,

örnek ve ortak bilgi kaynağıdır, konulara ait görseller bulunur, bilgiyi etkili bir biçimde aktarır, ders planı yaparken rehberlik eder öğrencilerin derse ve konuya güdülenmesinde de etkilidir (Ceyhan ve Yiğit, 2003). Aynı zamanda ders kitabı öğrencinin kazanımı ile ilgili temel bilgileri edinmesini, bilgi, iş ve işlemleri sistematik bir biçimde öğrenmesini sağlayacak yapı ve içerikte hazırlanır. İçerik, öğrencinin seviyesine uygun olarak sunulur (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013). Ders kitapları Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı yasa, yönetmelik ve onlara bağlı müfredat programlarına uygun olarak hazırlanır. Ayrıca ders kitaplarında Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun onayı bulunmalıdır (Wordpress, 2011).

Ders kitapları, eğitim ve öğretim sürecinin en önemli yapılarından biridir. Öğretmen ve öğrenciler için yol gösterici nitelikte olan bu materyaller, farklı disiplin alanlarında olduğu gibi müzik eğitimi alanında da öğretim programı ve ders kitabının niteliğini, eğitimin içerik ve işleyişini etkilemektedir. Nitelikli bir müzik eğitimi için ders kitaplarının içeriğinin, öğrencilerin gelişim düzeylerine göre hazırlanması gerekmektedir. Çünkü müzik eğitimi ve örgün müzik eğitimi, çocukların sosyal, duygusal, zihinsel ve fiziksel gelişimlerine büyük katkı sağlamaktadır. Yapılan araştırmalar, müzik eğitimini özümseyerek ve başarılı bir biçimde tamamlayan çocukların bu eğitimi almayan çocuklara göre daha etkin, duyarlı, özgüvenli ve bilinçli olduklarını göstermektedir (Kılıç, 2012). Bu bağlamda örgün müzik eğitimi, kişilikleri olgunluğa erişmiş, toplumsal yaşamın verdiği sorumlulukların bilincinde, milli ve evrensel müziğe yönelen, bilim, teknik ve güzel sanatların diğer branşlarıyla beraber müzikte de çağdaş uygarlık seviyesine erişmiş, yaşayan, uygulayan, yaratan, üreten ve sorgulayan bir neslin yetişmesini amaçlamaktadır (Süer, 1980). Müzik eğitiminin başarılı bir şekilde tamamlanmasında planlı, sistematik, anlaşılır, hızlı, etkili, verimli ve nitelikli, içeriği müzik dersi öğretim programı esas alınarak oluşturulan, sistemli bilgiler sunan, öğrencinin öğrenilen bilgiyi tekrar etmesine olanak sağlayan ve öğrencinin bireysel öğrenmesini destekleyen nitelikli müzik ders kitaplarının önemi büyüktür (Uçan, 2005; Bulut, 2011b).

Müzik ders kitaplarının öğrencinin tek başına da anlayabileceği şekilde hazırlanmış olması ders kazanımlarına daha kolay bir şekilde ulaşmasına katkı sağlayacaktır. Bu anlamda ders kitapları her sınıf düzeyinin seviyesine uygun olarak hazırlanırsa öğrenciler daha verimli çalışabilir. Ortaokul müzik ders kitapları incelendiğinde müzik ile ilgili temel bilgi ve becerilerin yer aldığı görülmektedir. Bu kademedeki ders kitaplarında, konu ve etkinlikler ile bireylerin ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda kazanımlar sağlanır. Aynı zamanda etkinlikler ile öğrencilerin birlikte veya bireysel olarak çalışmalarına olanak tanınır.

Müzik eğitimi, müzik ders kitaplarında bulunan işitme, çalgı etkinlikleri ile bir bütün olarak yürütülen; temeli ses eğitimine dayanan ve çocukların seslerini doğru şekilde kullanmalarını sağlamayı amaçlayan bir eğitim felsefesini baz alır. Bu amaçla her sınıf düzeyindeki ve her yaştaki çocuğun yaşına, yaşantısına ve seviyesine yönelik şarkıların doğru konuşma kuralları çerçevesinde doğru sesler ve ritimler ile söylenmesi hedeflenmektedir (Çiçek, 2000). Müzik derslerinde müzik ders kitapları bu açıdan kaynak kitap olarak kullanılmaktadır (Nebi, 2005). Bu bilgiler doğrultusunda bir kez daha ders kitaplarının titizlikle ve özenle hazırlanması gerektiği görülmektedir. Bunun yanı sıra farklı ülkelere ait ders kitaplarının incelenerek karşılaştırılması kitapların yeni bir bakış açısıyla hazırlanmasına olanak tanıyacaktır. (Böke, 2002; Kayhan, 2007). Türkoğlu (1998) karşılaştırmalı eğitim çalışmalarını; farklı kültürlerdeki ve ülkelerdeki iki veya daha fazla eğitim sisteminin benzer ve farklı yönlerini ortaya koyan, bunları açıklayan ve eğitim sistemlerini geliştirmek amacıyla çeşitli önerilerde bulunan bir disiplin olarak tanımlamıştır. Kitaplar karşılaştırılarak ders kitaplarının düzenlenmesine ve yenilenmesine katkı sağlamaktadır. Bu alanda yapılacak çalışmalar ders kitaplarının geliştirilmesine ve ders kitaplarında kullanılacak olan öğretim yöntemlerinin, öğretim materyallerinin değerlendirilmesine imkan tanıyabilecektir. (Güzel, Karataş ve Çetinkaya, 2010). Günümüzde önemli bir ihtiyaç haline gelen bu araştırma alanı sayesinde ülkeler; birbirlerinin eğitim sistemlerini inceleyerek, kendi eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymuş buna bağlı olarak yeni fikirler ile çözüm önerileri sunarak yeni bir yapılanma sürecine girmişlerdir (Mehonikj, 2018).

Karşılaştırmalı eğitim yabancı eğitim sistemlerini ve toplumları anlamamıza katkı sağlayarak yöneticilere ve politika analizcilerine yol gösterir. Geçmiş ve bugünü anlamamızı sağlarken, gelecekteki eğitim sisteminin de ipuçlarını verir (Noah, 1984). Sanat eğitimi de bu anlamda belirleyici bir faktör olmuştur. Bu bağlamda araştırmaya konu olan müzik ders kitaplarının yanı sıra müzik eğitimi Türkiye, İngiltere ve İtalya’da farklı bir yere sahiptir. Her üç ülkenin müzik eğitim sistemleri şöyledir: Türkiye’de müzik eğitim sisteminde, müzik yoluyla öğrencilerin estetik yönünü desteklemek ve geliştirmek, duygu dünyasını ve tecrübelerini ifade etmelerine olanak sunmak, yaratıcılığını, üretkenliğini ve yeteneğini anlatabilmek, yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası müzik türlerini tanıyarak çeşitli kültürlere ait unsurların farkına varmak, bireysel ve toplumsal ilişkilerine katkıda bulunmak, müzik ile ilgili çalışmalarda bilişim teknolojilerinden faydalanmalarını sağlamak, İstiklâl Marşı başta olmak üzere marşlarımızı özüne uygun biçimde seslendirmek, milli birliğimizi ve beraberliğimizi güçlendiren, dünya ile bağ kurmamızı kolaylaştıran müzik kültürü ve birikimine sahip bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır (MEB, 2018). Socrates Comenius’a göre (2007) İngiltere’de müzik öğretimi, öğrencilerin çeşitli müzikleri dinleme ve değerlendirme becerilerini geliştirecek nitelikte düzenlenmiştir. Grup çalışmaları ile beraberlik duygusu geliştirilerek, hem bireysel hem de ortak olarak amatör müzik yapmaya teşvik edilmektedirler. Müzikal içerik, geleneksel ve klasik müziklerden oluşurken; İngiltere’nin çeşitli kültürel motiflerini de yansıtmaktadır. Öğrencilerin, bağımsız olarak ve ortaokula geçerken bağımsız gruplar halinde müzik yaparak öğrenmeleri beklenmektedir. Ayrıca ortaokullarda uzman müzik öğretmenleri görev yapmaktadır. (Socrates Comenius, 2007). Bununla birlikte Programme for International Student Assessment sonuçları incelendiğinde de İngiltere’nin OECD ülkelerinin oldukça üstünde olduğu görülmektedir (PISA, 2018). İtalya eğitim sisteminde ise müzik eğitimi için hazırlanmış resmi bir müfredat bulunmamaktadır. Her okul kendine ait bir müfredat oluşturmaktadır. Bu program yerel veya özel bir komite tarafından belirlenmektedir. Bireysel enstrüman ve şan dersleri ortalama 30-60 dakika arasındadır ve haftada bir gün verilmektedir. Grup dersleri ise 60-90 dakikadır ders süresi uzatılabilmektedir ve haftada bir ya da iki kez verilmektedir (Oltacıoğlu, 2016). İtalya’da öğrenciler, müzik

derslerinde enstrüman ve şan dersleri görmeden önce “enstrüman öncesi” adı altında dersler alırlar. Bu dersler, Orff, Dalcroze veya benzer sınıflarda yapılmaktadır. Öğrenciler genellikle 6-8 yaş arasında, telli çalgılar ya da piyano ile çalışmaya başlar. Aynı zamanda bu yaşlar arasında üflemeli çalgılar da öğretilmektedir. Doğaçlama, caz, pop gibi müzik türlerine çocuklar 8 yaşından itibaren başlayabilir. Diğer enstrümanlar için başlangıç yaşı 6 ve 8 arasındadır. Şan dersleri 10 ve 15 yaş arasında başlamaktadır. Bunlar özel derslerdir. Çocuklar koroda şarkı söylemek için bu derslere daha erken yaşlarda başlayabilirler. Öğrenciler kimi zaman müzik okulunda ders alabilmek için özel yetenek sınavına katılırlar. Fakat bu durum, daha çok, özel (pop şarkıcılığı, perküsyon gibi) kurslar için yapılan başvuruların fazlalığından kaynaklanmaktadır (Oltacıoğlu, 2016). Dolayısıyla İtalya’ da izlenen bu sistem müzik eğitimine verdikleri önemi göstermektedir.

Bu bağlamda müzik ders kitapları incelemesi ile ilgili yapılan karşılaştırmalı çalışmalara duyulan ihtiyaç, ilköğretim ikinci kademe (Türkiye) ve ortaöğretimde (İngiltere ve İtalya) müzik eğitiminin önemi, İtalya’nın bir Avrupa Birliği ülkesi, özellikle ses ve opera eğitiminde öncü bir ülke olması (Oltacıoğlu, 2016); yeni öğretim programlarında İngiltere’nin köklü bir geçmişe sahip olması, eğitimdeki ve müzik eğitimindeki üstün başarısı, bu iki ülkenin müzik ders kitaplarının incelenerek Türkiye ile karşılaştırılmasını, benzerlik ve farklılıklarının ortaya konmasını gerekli kılan önemli nedenlerdendir (Tatlı, 2010).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde (Nebi, 2005; Eskioğlu,2007; Memduhoğlu; 2008; Mason, 2010; Tatlı, 2010; Özdek, 2012; Farzaliyeva, 2019; Arkabayev, 2019) Türkiye, İngiltere ve İtalya ortaokul müzik ders kitaplarının karşılaştırıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Her üç ülkenin müzik ders kitaplarının kıyaslanması, Türkiye’deki ders kitaplarının içeriğinin ve kitapta bulunan ünite değerlendirmelerinin geliştirilmesine aynı zamanda daha donanımlı ders kitapları hazırlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada Türkiye, İngiltere ve İtalya’nın ortaokul müzik ders kitapları içerik ve ünite değerlendirmeleri bakımından incelenmiş, Türkiye müzik ders kitaplarının incelenen iki ülkeye göre güçlü ve zayıf yönleri belirlenerek, eğitim

sistemlerinin benzer ve farklı yönlerini ortaya koymak amacıyla sistemli bir şekilde karşılaştırılmaya çalışılmıştır.

Problem Cümlesi

“Türkiye, İngiltere ve İtalya Örneği Çerçevesinde, Ortaokul Düzeyinde Kullanılan Müzik Ders Kitaplarına İlişkin İçerik Yönünden İnceleme sonuçları nelerdir?”

Alt Problemler

1. Türkiye, İngiltere ve İtalya ortaokul müzik ders kitaplarının; 6., 7. ve 8. Sınıf ders kitaplarındaki benzer ve farklı yönleri nelerdir?
2. Türkiye, İngiltere ve İtalya ortaokul müzik ders kitaplarının; 6., 7. ve 8. Sınıf ders kitaplarındaki ünite değerlendirmeleri bakımından benzer ve farklı yönleri nelerdir?

Sınırlıklar

Bu araştırma, Türkiye, İngiltere ve İtalya’ da 2020/ 2021 eğitim-öğretim yılında ortaokulda okutulmakta olan müzik ders kitapları ile sınırlandırılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Türkiye, İngiltere ve İtalya ortaokul müzik ders kitapları incelenerek bu ülkelerde kullanılan ders kitapları arasında, karşılaştırmalar yaparak mevcut durumu ortaya koymak ve buna yönelik önerilerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği’nde (MEB, 2014) ders kitabı inceleme kriterleri; içerik, dil, anlatım ve üslup, teknik, tasarım ve düzenleme ile öğrenme, öğretme ve ölçme değerlendirmeler açısından dört başlık altında ele alınmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, Türkiye, İngiltere ve İtalya’da uygulanan ortaokul düzeyindeki müzik ders kitapları araştırmanın temelini oluşturan ana kaynaklar durumunda olduklarından; bu ders kitapları nitel araştırma yöntemleri ele alınarak incelemeye tabi tutulmuştur. Bu araştırma genel tarama modelinde betimsel bir araştırma olup, veriler kaynak taraması ve inceleme yoluyla elde edilmiştir. Çalışmada karşılaştırmalı eğitim yaklaşımlarından tanımlayıcı ve yatay yaklaşım benimsenmiş buna göre ülkelerin müzik ders kitaplarındaki benzerlikler ve farklılıklar saptanmıştır. Betimsel araştırma yöntemi, herhangi bir durum, olay veya problemi detaylıca tanımlamak, yorumlamak ve incelemek için kullanılır. Bu yöntemde kriterler belirlenerek incelenen durumlar ve değişkenler arasındaki bağ araştırılır. Araştırmanın incelediği ortam değiştirilmez. (Aydoğdu, Karamustafaoğlu ve Bülbül, 2017).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2020- 2021 öğretim yılında Avrupa ülkeleri ile bu ülkelerde okutulan 6, 7 ve 8. sınıf müzik ders kitapları; örneklemini ise Türkiye, İngiltere ve İtalya ile 2020- 2021 öğretim yılında 6, 7 ve 8. sınıflarda okutulan seçilmiş sekiz kitap oluşturmaktadır. Kitapların üçü Türkiye Cumhuriyeti’nde, üçü İngiltere’de, ikisi İtalya’da yayımlanmıştır. İtalya’ da bir müfredat programı bulunmamaktadır. Bu nedenle araştırmaya dâhil edilen ortaokul müzik ders kitapları, araştırmacı tarafından İtalya’daki okullar ile resmi yazışmalar sonucunda ve İtalya’ da görev yapan uzman müzik öğretmenlerinin ışığında araştırma örneklemini için seçilmiştir.

Tablo 1. Kitapların Ülkeler ve Yazarlara Göre Dağılımı

Ülkeler	Sınıflar	Yazarlar	Kitap Adı	Yayın Yeri	Yayın Yılı	Yayın Evi
Türkiye	6. Sınıf	Elvan Akçalı Duygu Topal Burcu Yamaner Özgül Çakar	Müzik Ders Kitabı 6	İzmir	2020	Çağlayan Matbaası
Türkiye	7. Sınıf	Zülküf Baştürk Pınar Candan M. Ali Gönül Özgür Öztürk Hatice Tezcan	Müzik Ders Kitabı 7	Ankara	2020	Tuna Matbaacılık San. ve Tic. AŞ
Türkiye	8. Sınıf	Zülküf Baştürk Pınar Candan M. Ali Gönül Özgür Öztürk Hatice Tezcan Jane Beethoven Susan Brumfield Shehan Campbell David Connors Robert Duke Judith Jellison Rita Klinger Rochelle Mann Hunter March Nan McDonald Marvelene Moore	Müzik Ders Kitabı 8	İzmir	2020	Çağlayan Matbaası
İngiltere	6- 7- 8. Sınıf	Mary Palmer Konnie Saliba Will Schmid Carol Kassner Mary Shamrock Sandra Stauffer Judith Thomas Jill Trink	Silver Burdett Making Music	United States of America	2005	Pearson Education, Inc.
İtalya (A)	6- 7- 8. Sınıf	A.Martinelli G. Salinari V. Vacchi	Musıc Steps A	Italia, Milano- Torino	2017	Centro Poligrafico Milano S.P.A. Casaile
İtalya (B)	6- 7- 8. Sınıf	A.Martinelli G. Salinari V. Vacchi	Musıc Steps B	Italia, Milano- Torino	2017	Centro Poligrafico Milano S. P. A. , Casarile

2.3.Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi ile toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular ile ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin derinlemesine incelenmesini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İngiltere ve İtalya'ya ait ders kitapları araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Ardından Türk dili, İngiliz dili ve İtalyanca dilinde uzman kişiler tarafından kitap çevirileri müzakere edilerek Türkçe'ye uygunluğu kontrol edilmiş ve güvenilirlik sağlanmıştır. Ardından veriler, “doküman analizi” tekniğiyle analiz edilmiştir. Basılı ve elektronik kaynakları incelemek ve değerlendirmek amacıyla kullanılan sistematik yöntem doküman analizidir. Nitel araştırmadaki diğer yöntemler gibi doküman analizi de yargıya varmak, araştırılan konu ile ilgili bir yaklaşım geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin ve Strauss, 2008). Bu teknik dokümanlara ulaşma aşamasıyla başlayıp sırasıyla, orijinaliği kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma şeklinde gelişen bir süreçtir. Daha sonra sekiz ders kitabı belirli bir sistem ölçüsünde içerik ve ünite değerlendirmeler açısından içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Verilerin analizinde, içerik analizi türlerinden kategorisel analiz kullanılmıştır. “İçerik analizi, sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği mesajı, anlam ve/veya dil bilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunmadır” (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Kategorisel analizde, ileti (mesaj) önce bölümlere ayrılır, sonra bu bölümler, belirli kriterlere göre kategoriler halinde gruplandırılır. İçerik analizinde elde edilen veriler, önceden belirlenmiş temalara göre özetlenip, yorumlanarak neden-sonuç ilişkisi içinde incelenerek çözümlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda; öncelikli olarak araştırma konusu olan sekiz ders kitabı ayrı ayrı incelenerek karşılaştırılmıştır. Araştırmaya konu olan ülkelerin ortaokul müzik ders kitaplarına yönelik doğrudan ya da dolaylı veriler Türkçe, İngilizce ve İtalyanca kaynaklardan alınmıştır. Bu kaynaklar konuyla ilgili kitaplar, kataloglar, uluslararası eğitim ansiklopedileri, tezler, makaleler, yönetmelikler ve iletişim ortamlarından (internet) oluşmaktadır. Türkiye, İngiltere ve İtalya ortaokul müzik ders kitapları içerik;

üniteler, konular, ünite değerlendirme temaları altında incelenmiştir. Ünite değerlendirmeleri bilişsel beceri, görsel beceri, araştırma becerisi, dinleme becerisi, söyleme becerisi, çalma becerisi, müzik teknolojisini kullanma becerisi ve hareket etme becerisi temaları altında kategorisel olarak analiz edilmiştir. Ünite değerlendirme çalışmalarında ünite sonlarındaki konuları kapsayan eşleştirme, boşluk doldurma ve çoktan seçmeli test şeklindeki soru tipleri incelenmiştir. Ders kitaplarında yer alan ünite değerlendirme uygulamaları Uçan'ın (2005) "Müzik Eğitimi" kitabında sınıflandırdığı başlıklar ve etkinlikler çerçevesinde ele alınarak uygulanmıştır. Buna göre ders kitaplarındaki ünite değerlendirmelerin ölçütleri her sınıfa ve ülkeye göre ayrıca belirlenerek tablolştırılmıştır. Mevcut durum genel müzik eğitimi açısından karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Türkiye, İngiltere ve İtalya Ortaokul Müzik Ders Kitaplarının 6., 7. ve 8. Sınıf Ders Kitaplarındaki Benzer ve Farklı Yönlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Türkiye, İngiltere ve İtalya 6. Sınıf Müzik Ders Kitaplarının İçerik Bakımından Karşılaştırılması

Tablo 2. Türkiye, İngiltere, İtalya 6. Sınıf Müzik Ders Kitaplarının Ünite Sınıflandırması

	Türkiye	İngiltere	İtalya
1.Ünite	İnsan Sesi Nasıl Oluşur?	Müzik Başlasın	Enstrümanlar ile Egzersizler (A)
2.Ünite	Atatürk ve Müzik	Müziğin Keşfi	Ritim Kalıplarını (A)
3.Ünite	Ses Değiştirici İşaretler	Müzik Dili	Şarkı Formları (A)
4.Ünite	Ülkemize Ait Başlıca Müzik Türleri	Müzik Becerileri	Bir Bölümlü Şarkı Formu (A)

5.Ünite	Türk Müziğinde Makamsal Yapı	Yeni Müzik Ufuklarının Keşfi	İki Bölümlü Şarkı Formu (A)
6.Ünite		Müzik Yapalım	Üç Bölümlü Şarkı Formu (A)
7.Ünite		Amerika'nın Müziği	Sesin Özellikleri (B)
8.Ünite		Davul Eşliğinde Şarkılar	Hız ve Gürlük Terimleri (B)
9.Ünite		Kültürel Danslar	Enstrümanlarla Tanışma (B)
10.Ünite		Ses Dalgaları	
11.Ünite		Şarkı Söyle	
12.Ünite		Günü Kutlayın	

Tablo 3. Türkiye, İngiltere ve İtalya 6. Sınıf Müzik Ders Kitaplarının İçerik Bakımından Benzerlikleri

Özellikler	Türkiye	İngiltere	İtalya
Üniteler	5 Üniteden oluşmaktadır.	12 Üniteden oluşmaktadır.	A kitabı: 6 Üniteden oluşmaktadır. B kitabı: 3 Üniteden oluşmaktadır.
Benzerlik Gösteren Konular	Onaltılık Nota, Ezgiye Ritim Oluşturma, Ezgi Oluşturma, Müzikte Hız ve Gürlük, Ülkeye Ait Müzik Türleri	Nota Değerleri, Ezgiye Ritim Oluşturma, Ezgi Oluşturma, Müzikte Hız ve Gürlük, Milli Müzik Türleri	Nota Değerleri, Ezgiye Ritim Oluşturma, Ezgi Oluşturma, Müzikte Hız ve Gürlük, Milli Müzik Türleri

Her üç kitap içerik bakımından incelendiğinde 6. sınıf Türkiye, İngiltere ve İtalya ders kitaplarında notaların süre değerleri, ezgi-ritim oluşturma, hız ve gürlük terimleri, milli müzik türlerine yönelik konuların benzer olduğu görülmüştür.

Tablo 4. Türkiye, İngiltere ve İtalya 6. Sınıf Müzik Ders Kitaplarının İçerik Bakımından Farklılıkları

Özellikler	Türkiye	İngiltere	İtalya
Farklılık Gösteren Konular	Atatürk ve Müzik, Atatürk'ün Türk Müziğine İlişkin Görüşleri, Türk Müziğinde Makamsal Yapı	Vokal Tınılar, Müzikal Şekiller, Müzikte Formlar, Aralıkları Kurma, Dizi, Armoni, Tema ve Varyasyonlar, Tonların Sıralaması, Amerikan Müziği, Dünyadaki Davullar, Film Müzikleri, Reklam Müzikleri, Titreşim Türleri, Dans ve Tekno Vuruşlar	Müzikte Duygular, Flüt Egzersizleri, Gitar, Klavye, Metalofon, Perküsyon Egzersizleri, Ses Egzersizleri, Ritmik Kalıplara Göre Şarkı Söyleme, Sesin Özellikleri, Enstrümanlarla Tanışma

Her üç kitap içerik bakımından incelendiğinde 6. sınıf Türkiye ders kitaplarında Türk müziğinde bulunan çeşitli müzikal öğelerin; İngiltere' de müzik teorisi, kültürel öğeler, film, reklam müzikleri gibi çeşitli müzik alanlarına hitap eden konuların, İtalya'da ise daha çok enstrümanlar ile tanışma ve egzersizler yapmaya yönelik konuların farklı olduğu görülmüştür.

Türkiye, İngiltere ve İtalya 7. Sınıf Müzik Ders Kitaplarının İçerik Bakımından Karşılaştırılması

Bu bölümde Türkiye, İngiltere ve İtalya 7. sınıf müzik ders kitaplarında yer alan içeriklerin ünitelere, benzerlik ve farklılık gösteren konulara göre sınıflandırılmasına dair verilere yer verilmiştir.

Tablo 5. Türkiye, İngiltere, İtalya 7. Sınıf Müzik Ders Kitaplarının Ünite Sınıflandırması

	Türkiye	İngiltere	İtalya
1.Ünite	Müziği Öğreniyorum	Müzikte Kariyer	Şarkı Formları (A)
2.Ünite	Atatürk ve Müzik Çalgı Türleri ve Toplulukları	Amerikan Müziği	Bir Bölümlü Şarkı Formu (A)
3.Ünite	İnsan Sesi Ses	Müzikte Önce ve Sonra	İki Bölümlü Şarkı Formu (A)

	Toplulukları Müzikte Diziler ve Makamlar		
4.Ünite	Dünyada Müzik Yurdumuzda Müzik Türkülerimizin Yaşanmış Öyküleri	Müzikte Vuruşlar	Enstrümantal Topluluklar (B)
5.Ünite	Müziğimize Ses Verenler	Ses Sistemleri	İnsan Sesi ve Ses Toplulukları (B)
6.Ünite		Akustik Gitarlar	Müzik Tarihi (B)
7.Ünite		Sesler ve Suslar	Müzikte Dönemler (B)
8.Ünite		Müzik Terimleri	
9.Ünite		Performans Antolojisi	

Tablo 6. Türkiye, İngiltere ve İtalya 7. Sınıf Müzik Ders Kitaplarının İçerik Bakımından Benzerlikleri

Özellikler	Türkiye	İngiltere	İtalya
Üniteler	5 Üniteden oluşmaktadır.	9 Üniteden oluşmaktadır.	A kitabı: 6 Üniteden oluşmaktadır. B kitabı: 2 Üniteden oluşmaktadır.
Benzerlik Gösteren Konular	Ritim, Dünya Müziği, Çalgı Türleri ve Toplulukları, Alkış ile Ritim Vurma, İnsan Sesleri ve Ses Toplulukları	Ritim, Dünya Müziği, Çalgı Türleri, Alkış ile Ritim Vurma	Ritim, Ritim Kalıplarını Vurma, Enstrümantal Topluluklar, İnsan Sesleri ve Ses Toplulukları

Her üç kitap içerik bakımından incelendiğinde 7. sınıf müzik ders kitaplarında ritim, dünya müziği, çalgı türleri ve toplulukları, ritim kalıplarını vurma, insan sesleri ve ses topluluklarına yönelik konuların benzer olduğu görülmüştür.

Tablo 7. Türkiye, İngiltere ve İtalya 7. Sınıf Müzik Ders Kitaplarının İçerik Bakımından Farklılıkları

Özellikler	Türkiye	İngiltere	İtalya
Farklılık Gösteren Konular	İstiklal Marşı'mız, Marşlarımız, Atatürk ve Müzik, Müzikte Makamlar, Yurdumuzda Müzik, Türkülerimizin Yaşanmış Öyküleri, Müziğimize Ses Verenler	Müzikte Kariyer, Amerikan Müzik, Metronom, Tekrar İşaretleri, Dolaplar, Senkoplar, Dinamikler, Eksik Ölçü, 2/ 4'lük Ölçü Yönetim, Majör, Minör, Tema ve Varyasyonlar	Yaylı Çalgılar Orkestrası, Senfonik Orkestralar, Jazz Orkestraları, Müzik Grubu, Müzik Tarihi (Ortaçağ'dan Barok'a)

Her üç kitap içerik bakımından incelendiğinde 7. sınıf Türkiye müzik ders kitabında milli mirasımız olan İstiklal Marşı'mız, Atatürk ve müzik, türkülerimizin yaşanmış öyküleri gibi çeşitli milli değerlerimizi yansıtan konuların temel alındığı görülmüştür. Bu konuların İngiltere ve İtalya'da bulunmadığı; bununla birlikte İngiltere ve İtalya'ya ait olan çeşitli kültürel aktiviteler, etkinlikler; Noel Bayramı, Cadılar Bayramı gibi çeşitli faaliyetlerin de Türkiye ders kitabında bulunmadığı saptanmıştır. Yani her millete ait kültürel mirası içinde barındıran konuların temel alınması açısından üç ülkenin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Türkiye, İngiltere ve İtalya 8. Sınıf Müzik Ders Kitaplarının İçerik Bakımından Karşılaştırılması

Bu bölümde Türkiye, İngiltere ve İtalya 8. sınıf müzik ders kitaplarında yer alan içeriklerin ünitelere, benzerlik ve farklılık gösteren konulara göre sınıflandırılmasına dair verilere yer verilmiştir.

Tablo 8. Türkiye, İngiltere, İtalya 8. Sınıf Müzik Ders Kitaplarının Ünite Sınıflandırması

	Türkiye	İngiltere	İtalya
1.Ünite	Milli Marşımız 9/8'lik Aksak Ölçü Atatürk ve Müzik	Müzik Sektörü	Müzik Teorisi (A)
2.Ünite		Dünya Müzikleri	Antoloji (A)

	Senkop Hız Belirteci Marşlarımız Ses Grupları		
3.Ünite	Benim Ritmim Benim Ezgim Sanat ve Müzik Diziler ve Makamlar	Zaman İçinde Müzik	Klasisizm (B)
4.Ünite	Türk Müziği Biçimleri Müzik Kültürümüze Ses Verenler Türkü Hikayeleri Mahalli Sanatçılar	Davullar	Romantizm Antolojisi (B)
5.Ünite	Türk Toplum ve Topluluklarının Müzikleri Müzik ve Sağlık Müzikle İlgili Meslekler	Tuşlar ve Akorlar	20.yy'dan Bugüne (B)
6.Ünite		Amatör Yetenekler	Caz (B)
7.Ünite		Şarkı Söyle	Popüler Müzikten Pop Rock'a (B)
8.Ünite		Sesler ve Semboller	
9.Ünite		Performans Antolojisi	

Tablo 9. Türkiye, İngiltere ve İtalya 8. Sınıf Müzik Ders Kitaplarının İçerik Bakımından Benzerlikleri

Özellikler	Türkiye	İngiltere	İtalya
Üniteler	5 Üniteden oluşmaktadır.	9 Üniteden oluşmaktadır.	A kitabı: 2 Üniteden oluşmaktadır. B kitabı: 5 Üniteden oluşmaktadır.
Benzerlik Gösteren Konular	Ritim, Müzik Kültürümüze Ses Verenler, Marşlarımız, Senkop, Müzikte Diziler, Metronom	Efsaneler ve Müzik, Marş Tarihi, Senkop, Uzatma Bağları, Sekizlik ve Onaltılık Notalar, Majör- Minör Diziler, Akorlar, Majör- Minör Tonlar	Metronom, Ritim, Uzatma Bağları, Sekizlik ve Onaltılık Notalar, Majör- Minör Diziler, Akorlar, Tonlar ve Yarım Tonlar

Her üç kitap içerik bakımından incelendiğinde 8. sınıf müzik ders kitaplarında ritim, müzik kültüründe önemli yere sahip besteciler, marşlar, senkoplar, müzikte diziler, metronom kullanma gibi konuların benzer olduğu görülmüştür.

Tablo 10. Türkiye, İngiltere ve İtalya 8. Sınıf Müzik Ders Kitaplarının İçerik Bakımından Farklılıkları

Özellikler	Türkiye	İngiltere	İtalya
Farklılık Gösteren Konular	Milli Marşımız, 9/ 8' lik Aksak Ölçü, Atatürk ve Müzik, Türk Müziği Biçimleri, Türkü Hikayeleri, Mahalli Sanatçılar, Türk Toplum ve Topluluklarının Müzikleri, Müzik ve Sağlık, Müzik ile ilgili Meslekler Müzikte Makamlar, Yurdumuzda Müzik, Türkülerimizin Yaşanmış Öyküleri, Müziğimize Ses Verenler	Performans Antolojisi, Ses Değiştirici İşaretler, Akor Sembolleri, Transpoze Pratikleri, Deşifre Pratiği, Dinamikler, Metaforlar ve Müzik, Gitarı Tanı, Akorlar, Davullar, Fransız Bağı, Jazz, Müzik Çağları (Popüler Amerikan Müziği), Dünya Müzikleri, Müzik Sektörü	Müzikte Dönemler ve Dönem Antolojisi, Üçlemeler, Suslar ve Değerleri, Alterasyon

Her üç kitap içerik bakımından incelendiğinde 8. sınıf ders kitabında sadece teorik anlamda bazı konuların benzer olduğu görülmektedir. Konu içerikleri olarak İngiltere'nin kitabı reklam müziklerinden sahne önünde ve arkasında yapılan müziklere, müzik tarihine, teorik bilgilere yer vermektedir. Türkiye'de ise neredeyse birkaç konunun benzer olduğu; uygulamalı temalardaki konuların birbirinden farklı olduğu

görülmektedir. Milletlere ait çeşitli müzik türleri ve bu müzik türlerinin birbirinden farklı yapılara sahip olması içerikte bulunan en büyük farklardan biridir. Bunun yanında İngiltere ve İtalya ders kitapları önce uygulamalı temalardaki konulara ağırlık vererek öğrencilerin müzikle iç içe olmalarını sağlamayı amaç edinmiş, teorik konuları sona bırakmıştır. Ayrıca müzik sektörüne hitap eden konulara da değinerek içeriği geniş bir açıdan öğrencilere sunmuştur. Türkiye ders kitabında ise önce müzik teorisindeki konulardan başlanmış, son konularda uygulamalı temalara yer verilmiştir. Bu anlamda önce öğrencilerin müzikle iç içe olması, müziği benimsedikten sonra teorik konuların işlenmesi öğrencilerin derse olan ilgilerini ve motivasyonlarını arttırırken teorik konuları daha hızlı öğrenmelerine yardımcı olabilir. Türkiye ders kitabı daha çok temel müzik eğitimini ele alarak içeriğini oluşturmuştur. Bu nedenle içerik İngiltere ve İtalya'ya göre farklılık göstermektedir.

Türkiye, İngiltere ve İtalya Ortaokul Müzik Ders Kitaplarının; 6., 7. Ve 8. Sınıf Ders Kitaplarındaki Ünite Değerlendirmelerine Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Türkiye, İngiltere ve İtalya 6. Sınıf Müzik Ders Kitaplarının İçerik Bakımından Karşılaştırılması

Bu bölümde Türkiye, İngiltere ve İtalya 6. sınıf müzik ders kitaplarında yer alan ünite değerlendirmelerinin bilişsel, görsel, araştırma, dinleme, söyleme, müzik teknolojisini kullanma, hareket etme becerilerine göre sınıflandırılmasına dair verilere yer verilmiştir.

Tablo 11. Türkiye 6. Sınıf Müzik Ders Kitabındaki Ünite Değerlendirmelere İlişkin Veriler

TEMALAR	ÜNİTELER				
	1.	2.	3.	4.	5.
Bilişsel Beceri	+	+	+	+	+
Görsel Beceri	+	+	+	+	—

6. sınıf ünite değerlendirmelerinde bilişsel beceriye yönelik değerlendirmeler; sembollerini eşleştirme, düşünceyi ifade etme, yargıları doğru ya da yanlış olarak değerlendirme, bulmaca doldurma, notaların vuruşlarını yazma, tekrar işaretlerini parça

içinde işaretleme uygulamaları olarak tespit edilirken; görsel beceriye yönelik değerlendirmeler notaların süre değerlerine karşılık gelen notaları bulma, melodika tuşları üzerine notaları yerleştirme çalışmaları olarak belirlenmiştir. Araştırma, dinleme, söyleme, hareket etme, müzik teknolojisini kullanma becerisine yönelik ünite değerlendirmelerinin bulunmadığı görülmüştür.

Tablo 12. İngiltere 6. Sınıf Müzik Ders Kitabındaki Ünite Değerlendirmelere İlişkin Veriler

TEMALAR	ÜNİTELER											
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
Bilişsel Beceri	+	+	+	+	+	—	+	—	—	+	—	+
Dinleme Becerisi	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	—
Söyleme Becerisi	—	+	+	+	—	—	—	—	—	—	+	—
Çalma Becerisi	+	+	+	+	+	—	—	—	—	—	—	—
Hareket Etme Becerisi	—	—	—	—	—	+	+	+	+	—	—	—

6. sınıf ünite değerlendirmelerinde bilişsel beceriye yönelik değerlendirmeler; eşleştirme ve çoktan seçmeli sorular, dinleme becerisine yönelik değerlendirmeler ses gruplarını tanıma, form bulma, melodik temaları tanımlama, enstrüman tınılarını, yay tekniklerini ve majör- minör kavramlarını ayırt etme; çalma becerisine yönelik değerlendirmeler; perküsyon aletlerini çalma ve gitar çalma; hareket etme temalı değerlendirmeler; şarkıya hareket oluşturma; söyleme temalı etkinlikler ise şarkı söyleme uygulamaları olarak tespit edilmiştir. Bununla beraber araştırma, müzik teknolojisini kullanma becerisine ve görsel beceriye yönelik ünite değerlendirmelerinin bulunmadığı görülmüştür.

Tablo 13. İtalya 6. Sınıf (A) Müzik Ders Kitabındaki Ünite Değerlendirmelere İlişkin Veriler

TEMALAR	ÜNİTELER					
	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Bilişsel Beceri	+	—	—	+	—	—
Dinleme Becerisi	+	+	+	+	+	+
Söyleme Becerisi	+	+	+	+	—	—
Çalma Becerisi	+	+	+	+	+	+

6. sınıf ünite değerlendirmelerinde bilişsel beceriye yönelik değerlendirmeler; ritim yazma, dinleme becerisine yönelik değerlendirmeler; ritmik kalıpları dinleyerek yazma, çeşitli bestecileri dinleme, çalma becerisine yönelik değerlendirmeler; ritmik kalıpları çalma; söyleme becerisine yönelik değerlendirmeler ise ritmik kalıpları söyleme uygulamaları olarak tespit edilmiştir. Bununla beraber araştırma, müzik teknolojisini kullanma, hareket etme becerisi ve görsel beceriye yönelik ünite değerlendirmelerinin bulunmadığı görülmüştür.

Tablo 14. İtalya 6. Sınıf (B) Müzik Ders Kitabındaki Ünite Değerlendirmelere İlişkin Veriler

TEMALAR	ÜNİTELER		
	1.	2.	3.
Bilişsel Beceri	+	—	—
Araştırma Becerisi	+	+	—
Çalma Becerisi	—	—	+

6. sınıf ünite değerlendirmelerinde bilişsel beceriye yönelik değerlendirmeler; ritim yazma çalışmaları; araştırma becerisine yönelik değerlendirmeler; araştırma yapma, sunum hazırlama; çalma becerisine yönelik değerlendirmeler ise enstrüman çalma uygulamaları olarak tespit edilmiştir. Bununla beraber müzik teknolojisini kullanma, hareket etme, dinleme, söyleme becerisi ve görsel beceriye yönelik ünite değerlendirmelerinin bulunmadığı görülmüştür.

Türkiye, İngiltere ve İtalya 7. Sınıf Müzik Ders Kitaplarının İçerik Bakımından Karşılaştırılması

Türkiye, İngiltere ve İtalya 7. sınıf müzik ders kitaplarında yer alan ünite değerlendirmelerinin bilişsel, görsel, araştırma, dinleme, söyleme, müzik teknolojisini kullanma, hareket etme becerilerine göre sınıflandırılmasına dair verilere yer verilmiştir.

Tablo 15. Türkiye 7. Sınıf Müzik Ders Kitabındaki Ünite Değerlendirmelere İlişkin Veriler

TEMALAR	ÜNİTELER				
	1.	2.	3.	4.	5.
Bilişsel Beceri	+	+	+	+	+

7. sınıf ünite değerlendirmelerinde bilişsel beceriye yönelik değerlendirmeler; eşleştirme, çoktan seçmeli, boşluk doldurma, yargıları doğru/ yanlış olarak değerlendirme uygulamaları olarak tespit edilmiştir. Bununla beraber araştırma, çalma, müzik teknolojisini kullanma, hareket etme, dinleme, söyleme becerisi ve görsel beceriye yönelik ünite değerlendirmelerinin bulunmadığı görülmüştür.

Tablo 16. İngiltere 7. Sınıf Müzik Ders Kitabındaki Ünite Değerlendirmelere İlişkin Veriler

TEMALAR	ÜNİTELER								
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Bilişsel Beceri	+	+	+	+	+	—	+	—	—
Dinleme Becerisi	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Söyleme Becerisi	—	+	+	+	—	—	—	—	—
Çalma Becerisi	+	+	+	+	+	—	—	—	—
Hareket Etme Becerisi	—	—	—	—	—	+	+	+	+

7. sınıf ünite değerlendirmelerinde bilişsel beceriye yönelik değerlendirmeler; bir konuda tanım yapma, düşünce ifade etme; araştırma becerisine yönelik değerlendirmeler; araştırma yapma, meslekleri deneyimleme, proje yapma, sunum hazırlama, röportaj yapma; dinleme becerisine yönelik değerlendirmeler dinlenen eserin dönemlerine hakim olma; çalma becerisine yönelik değerlendirmeler enstrüman çalma; söyleme becerisine yönelik değerlendirmeler şarkı söyleme, müzik teknolojisini kullanma becerisine yönelik değerlendirmeler; çalınan eseri kaydetme uygulamaları olarak tespit edilmiştir. Bununla beraber hareket etme becerisi ve görsel beceriye yönelik etkinlikler ünite değerlendirmelerinin bulunmadığı görülmüştür.

Tablo 17. İtalya 7. Sınıf (A) Müzik Ders Kitabındaki Ünite Değerlendirmelere İlişkin Veriler

TEMALAR	ÜNİTELER					
	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Bilişsel Beceri	+	+	+	+	+	—
Araştırma Becerisi	+	+	+	—	—	+
Dinleme Becerisi	+	+	+	—	—	+
Söyleme Becerisi	+	+	+	—	—	—
Çalma Becerisi	—	—	—	+	+	+

7. sınıf ünite değerlendirmelerinde bilişsel beceriye yönelik değerlendirmeler; bir konuda tanım yapma, araştırma becerisine yönelik değerlendirmeler; araştırma yapma, sunum hazırlama, dinleme becerisine yönelik değerlendirmeler çeşitli eserler dinleme, ritmik kalıpları yazma; çalma becerisine yönelik değerlendirmeler; enstrüman çalma; söyleme becerisine yönelik değerlendirmeler şarkı söyleme, müzik teknolojisi becerisine yönelik değerlendirmeler; çalınan eseri kaydetme uygulamaları olarak tespit edilmiştir. Bununla beraber hareket etme, müzik teknolojisini kullanma becerisi ve görsel beceriye yönelik ünite değerlendirmelerinin bulunmadığı görülmüştür

Tablo 18. İtalya 7. Sınıf (B) Müzik Ders Kitabındaki Ünite Değerlendirmelere İlişkin Veriler

TEMALAR	ÜNİTELER	
	1.	2.
Bilişsel Beceri	+	+
Araştırma Becerisi	+	+

7. sınıf ünite değerlendirmelerinde bilişsel beceriye yönelik değerlendirmeler; bir konuda tanım yapma ve düşünce ifade etme, araştırma becerisine yönelik değerlendirmeler; araştırma yapma, sunum hazırlama uygulamaları olarak tespit

edilmiştir. Bununla beraber hareket etme, müzik teknolojisi, dinleme, söyleme, çalma becerisi ve görsel beceriye yönelik ünite değerlendirmelerinin bulunmadığı görülmüştür.

Türkiye, İngiltere ve İtalya 8. Sınıf Müzik Ders Kitaplarının İçerik Bakımından Karşılaştırılması

Türkiye, İngiltere ve İtalya 8. sınıf müzik ders kitaplarında yer alan ünite değerlendirmelerinin bilişsel, görsel, araştırma, dinleme, söyleme, müzik teknolojisini kullanma, hareket etme becerilerine göre sınıflandırılmasına dair verilere yer verilmiştir.

Tablo 19. Türkiye 8. Sınıf Müzik Ders Kitabındaki Ünite Değerlendirmelere İlişkin Veriler

TEMALAR	ÜNİTELER				
	1.	2.	3.	4.	5.
Bilişsel Beceri	+	+	+	+	+

8. sınıf ünite değerlendirmelerinde bilişsel beceriye yönelik değerlendirmeler; çoktan seçmeli, boşluk doldurma, yargıları doğru yanlış olarak değerlendirme uygulamaları olarak tespit edilmiştir. Bununla beraber araştırma, hareket etme, müzik teknolojisini kullanma, dinleme, söyleme, çalma becerisi ve görsel beceriye yönelik ünite değerlendirme çalışmalarının bulunmadığı görülmüştür.

Tablo 20. İngiltere 8. Sınıf Müzik Ders Kitabındaki Ünite Değerlendirmelere İlişkin Veriler

TEMALAR	ÜNİTELER								
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Bilişsel Beceri	+	—	+	—	+	+	—	+	+
Araştırma Becerisi	+	—	+	—	—	+	+	—	+
	+	—	+	—	+	+	+	+	—

Dinleme Becerisi									
Söyleme Becerisi	—	+	—	—	+	—	+	—	+
Çalma Becerisi	+	—	—	+	+	—	+	—	—
Müzik Teknolojisini Kullanma Becerisi	—	+	—	+	—	—	—	—	—

8. sınıf ünite değerlendirmelerinde bilişsel beceriye yönelik değerlendirmeler; düşünceyi ifade etme; araştırma becerisine yönelik değerlendirmeler araştırma, sunum hazırlama, meslekleri deneyimleme, röportaj yapma; dinleme becerisine yönelik değerlendirmeler eser dinleme ve eser analizi yapma; çalma becerisine yönelik değerlendirmeler; enstrüman çalma; söyleme becerisine yönelik değerlendirmeler; şarkı söyleme; müzik teknolojisini kullanma becerisine yönelik değerlendirmeler; çalınan eseri cihaza kaydetme uygulamaları olarak tespit edilmiştir. Bununla beraber hareket etme becerisi ve görsel beceriye yönelik ünite değerlendirmelerinin bulunmadığı görülmüştür.

Tablo 21. İtalya 8. Sınıf (A) Müzik Ders Kitabındaki Ünite Değerlendirmelere İlişkin Veriler

TEMALAR	ÜNİTELER					
	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Bilişsel Beceri	+	+	+	+	+	+
Araştırma Becerisi	+	+	+	—	—	—
Dinleme Becerisi	+	+	+	—	+	—
Söyleme	+	—	—	—	—	+

Becerisi

Çalma Becerisi	—	—	—	+	+	—
Hareket Etme Becerisi	+	—	—	—	—	—

8. sınıf ünite değerlendirmelerinde bilişsel beceriye yönelik değerlendirmeler; düşünceyi ifade etme, bir konuda tanım yapmak; araştırma becerisine yönelik değerlendirmeler araştırma, sunum ve proje hazırlama; dinleme becerisine yönelik değerlendirmeler eser dinleme, konser hazırlama; çalma becerisine yönelik değerlendirmeler; enstrüman çalma; söyleme becerisine yönelik değerlendirmeler; şarkı söyleme; hareket etme becerisine yönelik değerlendirmeler; dans etme uygulamaları olarak tespit edilmiştir. Bununla beraber müzik teknolojisini kullanma becerisi ve görsel beceriye yönelik ünite değerlendirmelerinin bulunmadığı görülmüştür.

Tablo 22. İtalya 8. Sınıf (B) Müzik Ders Kitabındaki Ünite Değerlendirmelere İlişkin Veriler

TEMALAR	ÜNİTELER		
	1.	2.	3.
Araştırma Becerisi	+	+	+
Dinleme Becerisi	—	+	—

8. sınıf ünite değerlendirmelerinde araştırma becerisine yönelik değerlendirmeler, araştırma, gezi düzenleme, gözlem yapma ve sunum hazırlama; dinleme becerisine yönelik değerlendirmeler, konser dinleme uygulamaları olarak tespit edilmiştir. Bununla beraber bilişsel, söyleme, çalma, hareket etme, müzik teknolojisini kullanma becerisi ve görsel beceriye yönelik ünite değerlendirmelerinin bulunmadığı görülmüştür.

Türkiye'nin ders kitabındaki ünite değerlendirmelerde düşüncelerini ifade etme sorularının yoğun olduğu tespit edilmiştir. Ünite sonlarındaki değerlendirmelerde klasik ve test sorularına yer verildiği; Türkiye ve İtalya ders kitaplarında hareket etme becerisine yönelik ünite değerlendirmelerinin bulunmadığı saptanmıştır.

İngiltere ve İtalya'nın ders kitaplarında "Öğrendiklerini Göster" adında uygulamalı çalışmalar, ünite sonlarında araştırmaya, proje hazırlamaya ve birlikte çalışıp- söylemeye yönelik etkinliklerin her ünite içinde yer aldığı; müzik teknolojisini kullanma becerisine ait ünite değerlendirmelerinin yalnızca İngiltere müzik ders kitaplarında bulunduğu tespit edilmiştir. Bilişsel becerilere ait ünite değerlendirmelerinin Türkiye, İngiltere, İtalya ders kitaplarında mevcut olduğu; bununla birlikte görsel beceriye yönelik ünite değerlendirmelerine yalnızca Türkiye 6. Sınıf müzik ders kitabında yer verildiği görülmüştür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Türkiye'nin ikinci kademe (6- 7 ve 8. sınıf) müzik ders kitaplarının İngiltere- İtalya ortaokul müzik ders kitapları ile karşılaştırıldığı bu çalışmanın; içerik ve ünite değerlendirmeler açısından benzer ve farklı yönleri ortaya konmuştur.

Aşağıda bulgulardan elde edilen sonuçlar, konu ile ilgili yazılmış olan kitaplar (konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzları) göz önünde bulundurularak verilmiştir.

İçerik Bakımından Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Sonuçlar

Her üç kitap içerik bakımından incelendiğinde:

6. sınıf müzik ders kitaplarında notaların süre değerleri, ezgi-ritim oluşturma, hız ve gürlük terimleri, milli müzik türlerine yönelik konuların benzer olduğu; Türk müziğinde bulunan çeşitli müzikal öğelerin; İngiltere'de müzik teorisi, kültürel öğeler, film, reklam müzikleri gibi çeşitli müzik alanlarına hitap eden konuların, İtalya'da ise enstrümanlar ile tanışma ve egzersizler yapmaya yönelik konuların farklı olduğu görülmüştür.

7. sınıf müzik ders kitaplarında ritim, dünya müziği, çalgı türleri ve toplulukları, ritim kalıplarını vurma, insan sesleri ve ses topluluklarına yönelik konuların benzer olduğu; Türkiye müzik ders kitabında milli mirasımız olan İstiklal Marşı'mız, Atatürk ve müzik, türkülerimizin yaşanmış öyküleri gibi çeşitli milli değerlerimizi yansıtan konuların temel alındığı tespit edilmiştir. Bu konuların İngiltere ve İtalya'da bulunmadığı; bununla birlikte İngiltere ve İtalya'ya ait olan çeşitli kültürel aktiviteler, etkinlikler; Noel Bayramı, Cadılar Bayramı gibi çeşitli faaliyetlerin de Türkiye ders kitabında bulunmadığı saptanmıştır. Yani her millete ait kültürel mirası içinden barındıran konuların temel alınması açısından üç ülkenin benzerlik gösterdiği söylenebilir. Farzaliyeva'nın (2019) Azerbaycan ile Türkiye'deki ilkokullarda okutulan müzik ders kitaplarının tematik olarak incelenmesi adlı çalışmasında da Azerbaycan ve Türkiye eğitim sisteminde müzik eğitiminde temel amaçlar esas alınarak öğrencilere çeşitli milli değer yargılarının öğretildiğini saptamıştır.

8. sınıf müzik ders kitaplarında ise ritim, müzik kültüründe önemli yere sahip besteciler, marşlar, senkoplar, müzikte diziler, metronom kullanma gibi konuların benzer olduğu; konu içerikleri olarak İngiltere'nin kitabı reklam müziklerinden sahne önünde ve arkasında yapılan müziklere, müzik tarihine, teorik bilgilere yer vermektedir. Türkiye'de ise neredeyse birkaç konunun benzer olduğu; uygulamalı temalardaki konuların birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Milletlere ait çeşitli müzik türleri ve bu müzik türlerinin birbirinden farklı yapılara sahip olması içerikte bulunan en büyük farklardan biridir. Bunun yanında İngiltere ve İtalya ders kitapları önce uygulamalı temalardaki konulara ağırlık vererek öğrencilerin müzikle iç içe olmalarını sağlamayı amaç edinmiş, teorik konuları sona bırakmıştır. Ayrıca müzik sektörüne hitap eden konulara da değinerek içeriği geniş bir açıdan öğrencilere sunmuştur. Türkiye ders kitabında ise önce müzik teorisindeki konulardan başlanarak son konularda uygulamalı temalara yer verilmiştir. Bu anlamda önce öğrencilerin müzikle iç içe olması, müziği benimsedikten sonra teorik konuların işlenmesi öğrencilerin derse olan ilgilerini ve motivasyonlarını arttırırken teorik konuları daha hızlı öğrenmelerine yardımcı olabilir.

Türkiye ders kitabı daha çok temel müzik eğitimi ele alarak içeriğini oluşturmuştur. Bu nedenle içerik İngiltere ve İtalya'ya göre farklılık göstermektedir.

İngiltere ve İtalya ders kitapları içerik yönünden zengin, müziğin bütün kullanım alanlarına değinen; müziği derinlemesine inceleyen yapı ve niteliktedir. İncelenen bu üç ülkenin kitaplarındaki benzerlik ise ezgi ve ritim yaratma bölümleridir. Her üç ülkenin kitabında bu konulara önem verildiği görülmektedir. Aynı zamanda yapılan araştırmalar, bireyin ritimsel yapıya uygun bedensel hareketler geliştirme becerisinin de ritim etkinlikleri ile öğretilerek, ritmik etkiyle fiziksel tepkinin birleştiklerini ortaya çıkarmıştır (Nye, 1967). Dolayısıyla Türkiye, İngiltere ve İtalya ders kitaplarında yer alan ritim yaratma bölümlerinin bu açıdan öğrencilere katkı sağladığı düşünülmektedir. Türkiye'nin ve İtalya'nın ders kitaplarında "Ders Kitabı Tanıtım Şeması"nın yer almasının öğrencilerin kitabı tanıması, kitapta kullanılan işaret ve sembollerin ne anlama geldiğini öğrenmesi ve ders kitabını etkili bir biçimde kullanabilmesi bakımından fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Türkiye ders kitaplarının İngiltere ve İtalya'ya göre içeriğinde farklılıklar saptanmış; İngiltere ve İtalya ders kitaplarının içeriklerinin birbirine yakın ve benzer yönleri olduğu tespit edilmiştir.

Ünite Değerlendirmeler Bakımından Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Sonuçlar

Ölçme değerlendirme öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi, hedef- davranışlar hakkında fikir veren ölçütlerdir. Bu nedenle öğretme- öğrenme süreci içinde önemli rolleri bulunmaktadır. 6- 7 ve 8. sınıflarda öğretme- öğrenme süreçlerinde müfredat programları kullanılmaktadır. Bu programlar öğrencilere milli bilinci kazandırmak, istedik davranışları edindirmek; öğrencileri araştırmaya ve bilimsel düşünmeye sevk etmektedir. Bu nedenle müfredat programlarında amaç öğretilen bilgiyi davranışa dönüştürebilmektir. Böylece öğretme- öğrenme sürecinde ölçme ve değerlendirme önemlidir (Korkmaz, 2003).

Yapılan bu değerlendirmeler; çeşitli ünite değerlendirme soruları ve çeşitli eğitim- öğretim araçları ile ölçülmeye çalışılmaktadır. Bu ünite değerlendirmeler ile öğrencilerin fikirlerini ifade edebilmelerine ve kendi kişisel düşüncelerini

geliştirmelerine imkan tanındığı görülmektedir. Öğretimin niteliğini güçlendiren eğitim teknolojisinin araç ve gereçleri kullanılmaktadır. Çalışmanın sonuçlarına bağlı olarak, Türkiye 6. sınıf müzik ders kitabındaki ünite değerlendirmelerinde bilişsel ve görsel beceriye yönelik ünite değerlendirmelerinin olduğu; araştırma, dinleme, söyleme, hareket etme, müzik teknolojisini kullanma becerisine yönelik ünite değerlendirmelerinin bulunmadığı görülmüştür.

İngiltere 6. sınıf müzik ders kitabındaki ünite değerlendirmelerinde bilişsel beceriye yönelik değerlendirmelerin yer aldığı; araştırma, müzik teknolojisini kullanma becerisine ve görsel beceriye yönelik ünite değerlendirmelerinin olmadığı görülmüştür.

İtalya 6. sınıf (A) müzik ders kitabındaki ünite değerlendirmelerinde bilişsel, dinleme, söyleme, çalma becerisine yönelik değerlendirmelerin bulunduğu tespit edilmiş; araştırma, müzik teknolojisini kullanma, hareket etme becerisi ve görsel beceriye yönelik ünite değerlendirmelerine ilişkin bulgulara ulaşılmamıştır.

İtalya 6. sınıf (B) müzik ders kitabındaki ünite değerlendirmelerinde bilişsel, araştırma, çalma becerisine yönelik değerlendirmelerin olduğu; müzik teknolojisini kullanma, hareket etme, dinleme, söyleme becerisi ve görsel beceriye yönelik ünite değerlendirmelerine yer verilmediği görülmüştür.

Türkiye 7. sınıf müzik ders kitabındaki ünite değerlendirmelerinde bilişsel beceriye yönelik değerlendirmelerin olduğu; araştırma, çalma, müzik teknolojisini kullanma, hareket etme, dinleme, söyleme becerisi ve görsel beceriye yönelik ünite değerlendirmelerinin bulunmadığı görülmüştür.

İngiltere 7. sınıf müzik ders kitabındaki ünite değerlendirmelerinde bilişsel, dinleme, söyleme, çalma, hareket etme becerisine yönelik değerlendirmelerin bulunduğu; hareket etme becerisi ve görsel beceriye yönelik ünite değerlendirmelerinin olmadığı görülmüştür.

İtalya 7. sınıf (A) müzik ders kitabındaki ünite değerlendirmelerinde bilişsel, araştırma, dinleme, söyleme ve çalma becerisine yönelik değerlendirmelere yer verildiği; hareket

etme, müzik teknolojisini kullanma becerisi ve görsel beceriye yönelik ünite değerlendirmelerine ilişkin bulgulara ulaşılmamıştır.

İtalya 7. sınıf (B) müzik ders kitabındaki ünite değerlendirmelerinde bilişsel, araştırma becerisine yönelik değerlendirmelerin olduğu; hareket etme, müzik teknolojisi, dinleme, söyleme, çalma becerisi ve görsel beceriye yönelik ünite değerlendirmelerine yer verilmediği görülmüştür.

Türkiye 8. sınıf müzik ders kitabındaki ünite değerlendirmelerinde bilişsel beceriye yönelik değerlendirmelerin bulunduğu; araştırma, hareket etme, müzik teknolojisini kullanma, dinleme, söyleme, çalma becerisi ve görsel beceriye yönelik ünite değerlendirme çalışmalarının bulunmadığı görülmüştür.

İngiltere 8. sınıf müzik ders kitabındaki ünite değerlendirmelerinde bilişsel, araştırma, dinleme, söyleme, çalma, müzik teknolojisini kullanma becerisine yönelik değerlendirmelere yer verildiği; hareket etme becerisi ve görsel beceriye yönelik ünite değerlendirmelerinin olmadığı görülmüştür.

İtalya 8. sınıf (A) müzik ders kitabındaki ünite değerlendirmelerinde bilişsel, araştırma, dinleme, söyleme, çalma, hareket etme becerisine yönelik değerlendirmelerin olduğu; müzik teknolojisini kullanma becerisi ve görsel beceriye yönelik ünite değerlendirmelerine ilişkin bulgulara ulaşılmamıştır.

İtalya 8. sınıf (B) müzik ders kitabındaki ünite değerlendirmelerinde araştırma ve dinleme becerisine yönelik değerlendirmelerin bulunduğu; bilişsel, söyleme, çalma, hareket etme, müzik teknolojisini kullanma becerisi ve görsel beceriye yönelik ünite değerlendirmelerine yer verilmediği görülmüştür.

Türkiye'nin ders kitabındaki ünite değerlendirmelerde düşüncelerini ifade etme sorularının yoğun olduğu tespit edilmiştir. Ünite sonlarındaki değerlendirmelerde klasik ve test sorularına yer verildiği; Türkiye ve İtalya ders kitaplarında hareket etme becerisine yönelik ünite değerlendirmelerinin bulunmadığı saptanmıştır.

İngiltere ve İtalya'nın ders kitaplarında "Öğrendiklerini Göster" adında uygulamalı çalışmalar, ünite sonlarında araştırmaya, proje hazırlamaya ve birlikte çalıp- söylemeye yönelik etkinliklerin her ünite içinde yer aldığı; müzik teknolojisini kullanma becerisine ait ünite değerlendirmelerinin yalnızca İngiltere müzik ders kitaplarında bulunduğu tespit edilmiştir. Bilişsel becerilere ait ünite değerlendirmelerinin her üç ülkeye ait ders kitaplarında mevcut olduğu; bununla birlikte görsel beceriye yönelik ünite değerlendirmelerine yalnızca Türkiye 6. Sınıf müzik ders kitabında yer verildiği görülmüştür. Her üç ülkenin kitaplarında da ünitelerden sonra ünite değerlendirme soruları ile öğrencilerin konuyu ne kadar anladıklarının ölçüldüğü de tespit edilmiştir. Tatlı (2010) Türkiye ve İngiltere 4. ve 5. sınıflar müzik dersi öğretim programlarının karşılaştırılması adlı çalışmasında Türkiye ilköğretim müzik dersi öğretim programında İngiltere'den farklı olarak ölçme değerlendirme yaklaşımlarına ve kullanılacak ölçme değerlendirme araçlarına yer verildiğini buna karşın İngiltere'de değerlendirme sürecinin şekillendirilmesinin de diğer süreçlerde olduğu gibi okullara ve öğretmenlere bırakıldığını tespit etmiştir.

Sonuç olarak; Türkiye, İngiltere, İtalya ortaokul müzik ders kitaplarının çeşitli açılardan karşılaştırıldığı bu çalışmada, içerik ve ünite değerlendirme sınıflandırmalarında benzer yönleri olmasına rağmen farklı yönlerinin daha fazla olduğu ortaya konmuştur. Ders kitapları hazırlanırken içerikte basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinenenden bilinmeyene, kolaydan zora, yakından uzağa gibi ilkeler temel alınmalıdır (Demirel, 1992). Ancak yapılan incelemeler sonucunda Türkiye'nin ders kitaplarında teorik anlamda konulara değinildiği, öğretilen enstrümanların sınırlı olduğu görülmüştür. Böylece içerik anlamında temel konulara yer verilmiştir. Bununla birlikte Türkiye ve diğer iki ülke arasında ders saatleri farklılık göstermektedir. Ders kitaplarındaki içerik ve ünite değerlendirme temaları altında bu çalışmada değinilen güçlü ve zayıf yönlerin sunulan önerilerin bundan sonra hazırlanacak ders kitaplarına yol göstereceği düşünülmektedir.

Öneriler

Araştırma bulgularından yola çıkarak şu önerilerde bulunulmuştur:

1.Türkiye’de müzik dersine tanınan süre arttırılabilir. Bu sürenin arttırılması derste daha çok etkinlik yapılmasına ve derslerin verimli işlenmesine katkı sağlayacaktır.

2.Türkiye’deki ders kitaplarına bakıldığında daha çok müziksel bilgilenme alanına ait etkinliklere yer verildiği; müziksel çalma ve çalgısal seslendirme temalı etkinliklere daha az yer verildiği görülmektedir. Bu anlamda ders saatinin arttırılması çalgı eğitimine de yeterli zamanın ayrılmasını sağlayacaktır.

3.Anaokulundan itibaren müzik dersleri uzman müzik öğretmenleri tarafından yürütülmelidir. Böylelikle öğrenciler, bir sonraki eğitim kademesinde öğrenecekleri yeni bilgileri sağlam temeller üzerine inşa edebileceklerdir.

4.Yeni hazırlanacak müzik ders kitaplarına araştırmanın yol göstereceği ve yeni fikirler sunacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Akçalı, E., Topal, D., Yamaner, B., Çakar, Ö. (2020). *Müzik Ders Kitabı 6*. İzmir: Çağlayan Matbaası
- Altun, A. (2013). *Yapılandırmacı yaklaşım, sosyal bilgiler programları ve ders kitapları*. B. Akbaba (Ed.), Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu sosyal bilgiler (2-26) içinde. Ankara: Pegem Yayınları,
- Arkabayev, Y. (2019). *Kazakistan ve Türkiye'deki ilköğretim ve ortaokul genel müzik eğitiminin çeşitli boyutlarıyla karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aslantaş, H. (2014). *Müzik ders kitaplarında yer alan görsellerin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aydoğdu, R. Ü., Karamustafaoğlu, O. & Bülbül Ş. M. (2017). Akademik araştırmalarda araştırma yöntemleri ile örneklem ilişkisi: Doğrulayıcı doküman analizi örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*,30,556-565.
https://www.researchgate.net/publication/318495433_Akademik_Arastirmalarda_a_Arastirma_Yontemleri_ile_Orneklem_Iliskisi_Dogrulayici_Dokuman_Analiz_i_Ornegi
- Baştürk, Z., Candan, P., Gönül, A., M., Öztürk, Ö., Tezcan, T. (2020). *Müzik Ders Kitabı 7*. Ankara: Tuna Matbaacılık San. ve Tic. AŞ
- Baştürk, Z., Candan, P., Gönül, A., M., Öztürk, Ö., Tezcan, T. (2020). *Müzik Ders Kitabı 8* İzmir: Çağlayan Matbaası.
- Beethoven, J., Brumfield, S., Campbell, S., Connors, D., Duke, R., Jellison, J., Klinger, R., Mann, R., March, H., Mcdonald, N., Moore, M., Palmer, M., Saliba, K., Schmid, W., Kasnerr, C., Schamrock, M., Stauffer, S., Thomas, J., Trinka, J. (2005). *Silver Burdett making music Grade 6*. United States of America: Pearson Education, Inc.
- Beethoven, J., Brumfield, S., Campbell, S., Connors, D., Duke, R., Jellison, J., Klinger, R., Mann, R., March, H., Mcdonald, N., Moore, M., Palmer, M., Saliba, K., Schmid, W., Kasnerr, C., Schamrock, M., Stauffer, S., Thomas, J., Trinka, J. (2005). *Silver Burdett making music Grade 7*. United States of America: Pearson Education, Inc.
- Beethoven, J., Brumfield, S., Campbell, S., Connors, D., Duke, R., Jellison, J., Klinger, R., Mann, R., March, H., Mcdonald, N., Moore, M., Palmer, M., Saliba, K., Schmid, W., Kasnerr, C., Schamrock, M., Stauffer, S., Thomas, J., Trinka, J.

- (2005). *Silver Burdett making music Grade 8*. United States of America: Pearson Education , Inc.
- Böke, H. (2002). *Türkiye ve İngiltere'deki ilköğretim matematik programlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bulut, D. (2011b). İlköğretim müzik dersi 7. sınıf öğretmen kılavuz kitabının öğrenme alanı ve kazanım boyutları doğrultusunda değerlendirilmesi [Sözlü sunum]. 20. Eğitim Bilimleri Kurultayı, Burdur, Türkiye.
- Ceyhan, E., & Yiğit, B. (2005). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çiçek, S. (2000). *İlköğretimde müzik (1. baskı)*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Delice, A., Aydın, E. & Kardeş, D. (2009). Öğretmen adayı gözüyle matematik ders kitaplarında görsel öğelerin kullanımı. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*,16, 75- 92. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/199555> adresinden erişilmiştir.
- Demirel, Ö. (1992). *Türkiye'de program geliştirme uygulamaları*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7,27-43. <https://docplayer.biz.tr/30031-Turkiye-de-program-gelistirme-uygulamalari.html> adresinden erişilmiştir.
- Eskioğlu, I. (2007). *Türkiye ile Kanada, Norveç, ABD, Avustralya ve Avusturya yükseköğretim sistemleri içinde lisansüstü müzik eğitimi programlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Farzaliyeva, G. (2019). *Azerbaycan ile Türkiye'deki ilkokullarda okutulan müzik ders kitaplarının tematik olarak incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı. <https://9lib.net/document/1y9n4vrz-azerbaycan-tuerkiye-ilkokullarda-okutulan-muezik-kitaplarinin-tematik-incelenmesi.html#fulltext-content> adresinden erişilmiştir.
- Güzel, İ., Karataş, İ. & Çetinkaya, B. (2010). Ortaöğretim matematik öğretim programlarının karşılaştırılması. *Türkiye, Almanya ve Kanada Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 1(3),309-327. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkbilmat/issue/21562/231433> adresinden erişilmiştir.
- Kayhan, E. (2007). *Türkiye, Singapur ve İngiltere ilköğretim matematik öğretim programlarının karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, I. (2012). *Okul öncesinde müzik eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Korkmaz, A. (2003). *İlköğretim ders kitaplarında ölçme ve değerlendirme: Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Martinelli, A., Salinari, G., Vacchi, V. (2017). *Music Steps A*. Italia, Milano Torino: Centro Poligrafico Milano S.P.A. Casaile.
- Martinelli, A., Salinari, G., Vacchi, V. (2017). *Music Steps B*. Italia, Milano Torino: Centro Poligrafico Milano S.P.A. Casaile.
- Mason, E. (2010). Multi cultural music represented in current elementary music textbooks. *A comparative study of two published music series*. *Sage Journals*, 28 (2), 29-41. doi: [10.1177/8755123310361767](https://doi.org/10.1177/8755123310361767) adresinden erişilmiştir.
- Mehonikj, E. (2018). *Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabında yer alan eskiçağ tarihi konularının, Makedonya'daki 6. sınıf tarih ders kitabı ile karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Memduhoğlu, H. B. (2008). Türkiye ve Avusturya eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (3), 545-559. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256315> adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Taslak ders kitaplarının incelenmesinde değerlendirmeye esas olacak kriterler*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). *Ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü (2018). *İlköğretim müzik dersi öğretim programı (1- 8. sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Nebi, G. (2005). *Makedonya ve Türkiye ilköğretim okulları 6, 7, 8. sınıflarda okutulan müzik ders kitaplarındaki eğitim müziği eserlerinin karşılaştırmalı incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Noah, H. J. (1984). The use and abuse of comparative education comparative education review. *University of Chicago Press Journals*, 28(4), 550. doi.org/10.1086/446467 adresinden erişilmiştir.
- Oltacıoğlu, G. S. (2016). Bir “Avrupa Birliği” ülkesi olan İtalya'daki; genel eğitim sistemi, müzik eğitimi ile müzik öğretmeni yetiştirme programlarına genel bir bakış. *Kesit Akademi Dergisi*, 2(4), 31-43. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1521007> adresinden erişilmiştir.
- Özdek, A. (2012). *Ulusal müzik eğitiminde halk müziğinin yeri: Türkiye Azerbaycan örneği* (Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision*. Braunschweig: UNESCO.

- Programme for International Student Assessment (PISA) Official (2018).
<https://www.oecd.org/pisa/> adresinden erişilmiştir.
- Socrates Comenius (SC) (2007). İngiltere’de müzik eğitimi.
http://menet.mdw.ac.at/menetsite/english/t_content3_1_1_it.html adresinden erişilmiştir.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. London: Sage.
- Süer, R. (1980). Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda öğretim (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tatlı, S. (2010). *Türkiye ve İngiltere ilköğretim 4. ve 5. sınıflar müzik dersi öğretim programlarının karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
<https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/3417> adresinden erişilmiştir.
- Tavşancıl, E. & Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Türkoğlu, A. (1998). *Karşılaştırmalı eğitim. Dünya ülkelerinden örneklerle*. Adana: Baki Kitabevi.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi temel kavramlar- ilkeler- yaklaşımlar ve Türkiye’deki durum*. Ankara: Evrensel Müzikçi.
- Wordpress (2011). *Ders kitaplarının öğretimdeki yeri*.
<https://fatihegitim.files.wordpress.com/2011/03/hafta-23.ppt> adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım, A, & Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

SUMMARY

Purpose

By examining the secondary school music textbooks in Turkey, England, and Italy, it is aimed to present the current situation by making comparisons between the textbooks used in these countries and to improve suggestions for this. Textbook review criteria in the Ministry of National Education Textbooks and Educational Tools Regulation (MEB, 2014); It is handled under four headings in terms of content, language, expression and style, technique, design and arrangement, and learning, teaching, and assessment evaluations. In this research, the answer to the question “What are the results of the review in terms of the content of the music textbooks used at the secondary school level in the framework of the example of Turkey, England and Italy?” was sought.

Method

As Turkey, England and Italy secondary school music textbooks are the main sources that form the basis of the research, these textbooks were examined by considering qualitative research methods. This research is descriptive research in the general survey model, and the data were obtained through literature review and examination. The universe of the research consists of European countries and 6th, 7th and 8th grade music textbooks taught in these countries in the 2020-2021 academic year; The sample consists of eight selected books taught in 6th, 7th and 8th grades in Turkey, England, and Italy in the 2020-2021 academic year. The data of the research were collected by document analysis, which is one of the qualitative research methods. Then, the data were analyzed with document analysis technique. Then, eight textbooks were analyzed with content analysis method in terms of content and unit evaluations within a certain system scale. Categorical analysis, one of the content analysis types, was used in the analysis of the data. Accordingly, the unit evaluation criteria in the textbooks were determined and tabulated separately for each class and country and applied.

Findings

English and Italian textbooks first focused on applied themes and aimed to enable students to be intertwined with music, leaving the theoretical issues to the final part. They also touched upon the issues that appeal to the music industry and presented the content to the students from a wide perspective. In the Turkish textbook, firstly, the subjects in music theory were started and applied themes were included in the last subjects. In this sense, firstly, students' being intertwined with music, and after adopting music, teaching theoretical subjects can help students learn theoretical subjects faster while increasing their interest and motivation in the lesson. The Turkish coursebook mostly deals with basic music education and has created its content. Therefore, the content differs according to the UK and Italy.

ebook mostly deals with basic music education and has created its content. Therefore, the content differs according to the UK and Italy.

Conclusion

In conclusion, in this study, Turkey, England and Italy secondary school music textbooks were compared in various aspects. It was revealed that although they had similar aspects in content and unit evaluation classifications, they had different aspects. While preparing the textbooks, principles such as simple to complex, concrete to abstract, known to unknown, easy to difficult, close to far should be taken as a basis (Demirel, 1992). However, as a result of the examinations, it was seen that the theoretical subjects are mentioned in the textbooks of Turkey and the instruments taught are limited. Thus, the main topics in terms of content are included. However, course hours differ between Turkey and the other two countries. It is thought that the strengths and weaknesses mentioned in this study under the content and unit evaluation themes in the textbooks and the suggestions presented will guide the textbooks to be prepared from now on.

Suggestions

Based on the research findings, the following suggestions were made:

- 1. The time allowed for music lessons in Turkey can be increased. Increasing this time will contribute to more activities in the lesson and to the efficient processing of the lessons.*
- 2. When we look at the textbooks in Turkey, it is seen that they mostly include activities in the field of musical knowledge. It is seen that activities with the theme of musical playing and instrumental vocalization are given less space. In this sense, increasing lesson hours will ensure that sufficient time is allocated for instrument training.*
- 3. Music lessons from kindergarten should be conducted by expert music teachers. Thus, students will be able to build on solid foundations the new knowledge they will learn in the next level of education.*
- 4. It is thought that the research will guide and provide new ideas for the newly prepared music textbooks.*

ORCID

Şevval Çelik  ORCID 0000-0002-0022-6566

Nilay Özaydın  ORCID 0000-0002-8580-7318

Nurtuğ Barışeri Ahmethan  ORCID 0000-0002-7494-8182

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu makaleye birinci yazar %50, ikinci yazar %25, üçüncü yazar %25 oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırma, 201310002 numarası ile Necmettin Erbakan Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimince desteklenmiştir.

Bu araştırma, Türkiye, İngiltere ve İtalya Ortaokul Müzik Ders Kitaplarının Karşılaştırılması” konulu yüksek lisans tezinin ilgili bölümlerinden düzenlenerek hazırlanmıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğerk kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, doküman incelemesine dayalı bir çalışma olduğu için etik kurul izni gerektirmemektedir.

GEFAD / GUJGEF43(3): 2369-2405(2023)

Özel Eğitim ve Müzik Eğitimi Öğretim Elemanlarının Müzik ve Oyun Dersine İlişkin Görüşleri*

The Views of Special Education and Music Education Instructors Regarding to Course of Music and Games

Aydın ERDEM¹, Sadık ÖZÇELİK²

¹ Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi
Bilim Dalı, aydin.erdem@gazi.edu.tr

² Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi
Bilim Dalı, scelik@gazi.edu.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 06.06.2023

Yayına Kabul Tarihi: 22.10.2023

ÖZ

Bu araştırmanın amacı üniversitelerin eğitim fakültelerinin özel eğitim bölümünde derse giren akademisyenlerin müzik ve oyun dersine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını üçü özel eğitim biri müzik eğitimi alanında çalışan dört öğretim elemanı oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt ve kartopu örnekleme birlikte kullanılarak belirlenmiştir. Çalışmada araştırmacıların geliştirdiği yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Bu araştırma nitel bir araştırmadır ve çalışmada nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme verileri içerik analizi ile incelenmiş, akademisyen görüşleri doğrultusunda kod, kategori ve temalara ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre akademisyenler; müzik ve oyun etkinliklerinden çocukların zevk aldığını ve bu etkinliklerin çocukları sosyalleştirerek sonraki hayatlarına hazırladığını belirtmişlerdir. Ayrıca müzik ve oyun etkinliklerinin çocukların öğrenmeye karşı motivasyonlarını artırırken dil gelişimine olumlu katkılar sunduğunu bu sebeplerle müzik ve oyun etkinliklerinin yeni bilgilerin edinilmesi ve pekiştirilmesinde de kullanılması gerektiğini düşünmektedirler. Özel eğitim uzmanı akademisyenlerin üniversitelerin özel eğitim bölümlerinde verilen “özel eğitimde oyun ve müzik” dersi kapsamında oyun öğretiminde sorun yaşadıkları ancak müzik konularının öğretiminde ve

* **Alıntılama:** Erdem, A. ve Özçelik, S. (2023). Özel eğitim ve müzik eğitimi öğretim elemanlarının müzik ve oyun dersine ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 2369-2405.

bu alana ilişkin hedeflere ulaşma konusunda ise sıkıntı yaşadıkları görülmüştür. Akademisyenler aynı zamanda özel eğitim bölümünden mezun olarak okullarda müzik ve oyun dersine girecek olan öğretmenlerin; müzik hakkında çok fazla bilgisi olmasa da müziğin nasıl öğretileceğine ilişkin bir fikir ve temel müzik bilgisine sahibi olması, basit düzeyde de olsa enstrüman çalabilmesi ve şarkı söyleyebilmesi ayrıca çok sayıda şarkı bilmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Özel eğitim, Müzik ve Oyun, Özel eğitimde oyun ve müzik, Müzik eğitimi.

ABSTRACT

The objective of this research is to determine views of the academicians lecturing courses at special education departments of education faculties of universities with respect to music and games lesson. In light of this purpose, case design, among the qualitative research methods, has been used in this research. Four instructors have constituted the research participants, and three of these instructors were working in the field of special education as opposed to one working in the music education field. The participants were determined through a blend of criterion and snowball sampling, which are among purposeful sampling types. Semi-structured interview form developed by the researchers of this study has been used to collect data. This is a qualitative research and the interview method, which is among the qualitative data collection methods, has been used in the study. Data on interviews were examined through content analysis, and codes, categories and themes were obtained in line with the views of the academicians. According to the research results, academicians stated that children enjoyed game activities and such activities prepared the children to their future lives by means of socializing them. Furthermore, they also think that music and game activities increased children's motivation towards learning, positively contributed to their language development; therefore, music and game activities should be used in the acquisition and reinforcement of new knowledge. This study indicated that the academicians specialized in special education did not experience any issues in "game and music in special education" lessons regarding teaching games; however, they were facing problems in teaching music content and reaching the objectives regarding this field. The academicians also stated that the teachers who were to teach music and game lessons at schools upon their graduation from special education departments should have an opinion on how to teach music and obtain basic musical skills although they do not have broad knowledge of music, should be able to play a musical instrument at basic level and sing songs and have a wide song repertoire.

Keywords: Special education, Music and games, Music and games in special education, Music education.

GİRİŞ

Hızla gelişen günümüz bilgi ve teknoloji çağında, bu değişime ayak uydurabilecek bireylerin yetiştirilmesi, bireysel başarıyı ve toplumsal faydayı hedefleyen nitelikli bir eğitimin önemini her geçen gün daha da artırmaktadır. Eğitimin doğal sonucu olan toplumun kalkınması ise eğitim sürecinin çıktısı olan, ilgi, eğilim ve kabiliyetlerini

geliştirerek gerekli bilgi, beceri ve davranışlar ile birlikte iş görme alışkanlığı, zorluklarla başa çıkabilme becerilerini kazanmış bireyler ve bu sürecin oluşturulması için tasarlanmış nitelikli bir eğitim sistemi ile bu sistemi yürütecek yeterlikte öğretmenlerle mümkün olmaktadır. Türk Millî Eğitiminin prensipleri Millî Eğitim Kanunu hükümlerine göre yürütülmektedir ve eğitim, dil, ırk, cinsiyet, din ve engellilik ayrımı gözetilmeksizin herkesin hakkıdır (MEB,1973). Söz konusu kanunun ilgili hükmünden de anlaşılacağı üzere engelli bireylerin eğitim hakkı kanunlarla koruma altına alınmıştır.

Ülkemizde engelli bireylere yönelik özel eğitim hizmetleri 1997 yılında yayımlanan 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK, 1997) ve 2018 yılında yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY, 2018) hükümlerine göre yürütülmektedir. 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname’de özel eğitim; “özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim” olarak tanımlanmıştır (KHK, 1997). Bu kapsamda ülkemizde özel eğitim; okul öncesi, birinci kademe, ikinci kademe ve üçüncü kademe olarak aşamalandırılmış, her bir aşama için eğitim ve öğretim programları hazırlanmıştır (ÖEHY, 2018). Özel eğitim okullarında matematik, okuma-yazma, Türkçe, hayat bilgisi, günlük yaşam becerileri, iletişim becerileri, sosyal beceriler, din kültürü ve ahlak bilgisi, beslenme, sağlık ve güvenlik, görsel sanatlar ve el becerileri, oyun, spor ve fiziki etkinlikler, spor ve fiziki etkinlikler, kültürel ve sosyal etkinlikler ile müzik ve oyun dersleri verilmektedir.

Eğitimin her boyutunda yer alan öğrenme alanlarından biri olan müzik eğitimi, normal gelişim gösteren çocuklar kadar yaygın gelişimsel bozukluğu olan ve özel eğitim gereksinimi olan çocukların eğitimini destekleyen nitelikler barındırmakta ve kişilik gelişiminde önemli bir yer tutmaktadır (ÖEHY, 2018). Müzik eğitimi aynı zamanda yeni bilgiler ve kavramların öğretilmesine (Archontopoulou & Vaiouli 2020; Lee & Lin, 2023; Campbell, 2021; Çadır, 2008; Hallam, Creech, & McQueen, 2018; Janurik, & Józsa 2022; Önal, 2010; Eren, Deniz & Düzkantar, 2013; Ünal, Ece & Yıkılmış, 2016; Yıkılmış, Terzioğlu, Kot & Aktaş, 2017 Yılma & Uçan, 2014;), çocuğun çevresi ile ilişki kurarak sosyalleşmesine (Kern, Woley & Aldridge, 2006; Kossyvaki, 2020; Saldana, 2016;

Yılmaz, Topaloğlu, & Akyüzlüer, 2014; Yoon, 2021), problem davranışlarının azaltılmasına (Gökmen, 2010; Yükselsin & Berrakçay, 2010), psikomotor becerilerin artırılmasına (Nacakçı & Dalkıran, 2016; Kara, 2019) da yardımcı olmaktadır. Çocukların akademik, sosyal ve psikomotor gelişiminde etkili olduğu bilimsel olarak da kanıtlanan müzik eğitiminin başarıya ulaşmasının ancak doğru hazırlanmış programlarla ve iyi bir öğretmen yetiştirme programından geçmiş öğretmenlerle gerçekleştirilebileceği olgusu yadsınamaz.

Ülkemizde özel eğitim öğretmenleri üniversitelerin eğitim fakülteleri bünyesinde bulunan özel eğitim öğretmenliği bölümlerinde yetiştirilmektedir. Yüksek Öğretim Kurulu tarafında yayımlanan dört yıl süreli özel eğitim öğretmenliği lisans programında genel kültür, alan eğitimi ve meslek bilgisi alanlarında çeşitli dersler bulunmaktadır. Söz konusu lisans programında, alan eğitimi kapsamında altıncı yarıyılta haftada 2 saat olacak şekilde “özel eğitimde oyun ve müzik” dersi yer almaktadır (YÖK, 2023). Özel eğitim öğretmenleri lisans eğitiminde aldıkları “özel eğitimde oyun ve müzik” dersinde edindiği bilgi ve becerileri atandıkları özel eğitim okulları müfredatında bulunan “müzik ve oyun” dersinde öğrencilerine aktarmaktadır.

Özel eğitim okullarında işlenen derslere hangi öğretmenlerin gireceğine ilişkin ÖEHY, (2018) de “... ilkököl, ortaokul ve lise kademelerinde açılan sınıflarda ve hafif düzeyde zihinsel yetersizliği veya hafif düzeyde otizmi olan öğrenciler için açılan sınıflarda birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar ve beşinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar olan dersler, özel eğitim öğretmeni tarafından okutulur. İlkokulda açılan sınıflarda din kültürü ve ahlak bilgisi, ortaokulda açılan sınıflarda din kültürü ve ahlak bilgisi, görsel sanatlar, müzik ve beden eğitimi alanlarına ilişkin dersler ile meslek dersleri ilgili alan öğretmenleri tarafından okutulur. Alan öğretmeni tarafından okutulan derslere özel eğitim öğretmeni de ders islenişine destek vermek üzere katılır” ifadesi bulunmaktadır. Söz konusu Yönetmelik hükmü gereği ilköğretim birinci kademedeki müzik ve oyun dersine özel eğitim öğretmeni girmektedir. Birinci kademedeki mevzuat gereği müzik öğretmenin desteğinden yoksun bir şekilde müzik ve oyun dersini vermek durumunda olan özel eğitim öğretmenlerinin, eğitimini aldıkları branşın dışında özel bir uzmanlık alanı olan

müzik eğitimi konusunda yeterli olup olmadıkları (Dayı ve Gürkan Öztürk, 2019) ve lisans eğitimleri sürecinde aldıkları müzik ve oyun dersinin öğretmenlik sürecinde ne kadar ihtiyaçlarını karşıladığı sorusunu akla getirmektedir.

Özel eğitim öğretmenlerinin müzik ve oyun dersine ilişkin yeterlikleri ile ilgili alan yazında çalışmalar bulunmaktadır. Turan (2006) tarafından yürütülen çalışmada, özel eğitim kurumlarında müzik dersini veren özel eğitim öğretmenlerinin, müzik dersinden faydalanmasında yaşadıkları sorunların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda özel eğitim öğretmenlerinin müzik dersine ilişkin yeterliliklerinin düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Kara, (2019) tarafından yürütülen çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim süreçlerine müzik eğitimi entegrasyonuna ilişkin görüşlerinin tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin derslerde kullandığı müzikal etkinliklerinin çocuk şarkıları ve dans etkinlikleri ile sınırlı olduğu, bunun sebebini ise lisans eğitimlerinde aldıkları müzik eğitiminin yetersiz olmasında gördükleri sonuçlarına ulaşmıştır. Müzik ve oyun eğitimine müzik öğretmenleri çerçevesinden bakan Özdemir (2021) tarafından yürütülen “Özel Eğitim Uygulama Okullarında Çalışan Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Yaşantılarında Karşılaştıkları Güçlükler” isimli çalışmada, eğitim uygulama okullarında çalışan müzik öğretmenlerinin mesleki yaşantılarında karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi ve bunlara öneriler getirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaşadığı hazırbulunuşluk ve yeterlik ile ilgili güçlükler incelendiğinde, üniversitede alınan özel eğitim dersinin mesleki yaşantılarına katkısı bakımından yeterli gelmediği ayrıca göreve başlamadan önce hizmet içi eğitim ihtiyacı duymalarından kaynaklı güçlükler yaşadıkları belirlenmiştir. Özdemir tarafından müzik öğretmenleri ile yürütülen çalışmada elde edilen, öğretmenlerin yeterlik algısının düşük olması, sonucu Eren ve Engür’ün (2018) çalışmasında tespit ettiği özel eğitim öğretmenlerinin müzik eğitimine yönelik özyeterlik algılarının düşük olması bulgusuyla benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Bu noktadan hareketle özel eğitim öğretmenlerinin lisans eğitimleri sürecinde aldıkları özel eğitimde oyun ve müzik dersi daha önemli hale gelmekte ve eğitim fakültelerinde söz konusu dersin öğreticisi olan akademisyenlerin müzik ve oyun dersine bakışları önem

kazanmaktadır. Bu araştırmada özel eğitim ve müzik eğitimi uzmanı akademisyenlerin müzik ve oyun dersine ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın modeli nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıdır. Durum çalışmasında amaç sınırlı bir sistemi veya durumu derinlemesine incelenmek ve betimlemektir (Merriam, 2015, s.40). Durum çalışmasında duruma etki eden etmenler (bireyler, olaylar, ortamlar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılarak ilgili durumu etkileme ile ilgili durumdan etkilenme süreçleri üzerine odaklanılır (Yıldırım & Şimşek, 2021, s.130).

Çalışma Grubu

Araştırma verilerinin toplanması için görüşlerine başvurulacak katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt ve kartopu örnekleme yöntemlerinden faydalanılmıştır. Amaçlı örnekleme araştırma problemine ilişkin derinlemesine bilgi edinilmesi amacıyla bilgi açısından zengin kişilerin seçilmesidir (Büyüköztürk, 2016). Ölçüt örnekleme araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan tüm durumların çalışılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2021, s.120). Kartopu örnekleme yöntemi ise araştırma konusuna ilişkin örnekleme grubuna ulaşmanın zor olduğu durumlarda görüşme yapılan katılımcıların konu hakkında deneyimli bireyler önermesidir (Christensen, Johnson, & Turner, 2020, s.172). Katılımcıların biri müzik eğitimi uzmanı, üçü özel eğitim uzmanıdır. Katılımcı akademisyenlere ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Katılımcı	Titr	Deneyim (Yıl)
K-1 (Özel Eğitim)	Doç.Dr.	26-30
K-2 (Özel Eğitim)	Doç.Dr.	21-25
K-3 (Müzik Eğitimi)	Doç.Dr.	16-20
K-4 (Özel Eğitim)	Doç.Dr.	36-40

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri alanında uzman akademisyenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Görüşmelerde ses kaydı alınmış ve ses kayıtlarının kâğıda aktarımı yapılarak çözümlenmesi gerçekleştirilmiştir. Görüşme, araştırmaya ilişkin verilere ulaşabilmek için en az iki kişi arasında gerçekleştirilen sözel iletişim (Büyüköztürk, 2016, s.153), etkileşim (Glesne, 2013, s.140) sürecidir. Görüşmelerde genel olarak araştırmacılar önceden hazırladıkları soruları katılımcılara yöneltirler. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde ise araştırmacılar önceden hem önceden hazırladığı soruları hem de araştırma konusu hakkında daha detaylı bilgi almak amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir (Yıldırım & Şimşek, 2021, s.130).

Katılımcıların müzik ve oyun dersi ile öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan ve 14 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme soruları bir ölçme değerlendirme uzmanı, bir özel eğitim uzmanı ve iki müzik eğitimi uzmanının görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Görüşme sorularının amacına ne kadar hizmet ettiğinin sınanması amacıyla özel eğitim uzmanı bir akademisyen ile pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşme sonucunda görüşme sorularının amacına hizmet ettiği görülmüş değişiklik yapmaya ihtiyaç olmadığı görülmüştür. Gazi Üniversitesi Etik Kurulunun 2022-244 sayılı raporuyla görüşme sorularının uygulanabileceğine ilişkin Araştırma İzni alınmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerden üçü yüz yüze biri ise araştırma verilerinin toplanması sürecinde etkisi devam eden Covid-19 pandemisi sebebiyle telefon aracılığı ile yapılmıştır. Görüşmelere başlanmadan önce katılımcılara araştırmaya ilişkin bilgilendirme yapılmış ve gönüllü onam formu alınmıştır.

Verilerin Analizi

Uygulama sırasında katılımcılara görüşmenin kayıt altına alınacağı söylenmiş ve onayları sözlü olarak da alınmıştır. Katılımcılarla yapılan kısa bir sohbetle tanışma ve alışma süreci gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar görüşmeye hazır olduklarını belirttiklerinde görüşme soruları yöneltilerek süreç başlamıştır. Görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Görüşme sürecinin tamamlanmasının ardından ses kayıtları deşifre edilmiştir. Ses kayıtlarının deşifre edilmesi sırasında ifadelerin olduğu gibi yazıya geçirilmesine özen gösterilmiştir. İfadelerin yazıya geçirilmesinden sonra elde edilen verilerin sistematik kodlaması içerik analizi ile yapılmıştır. İçerik analizi metinlerin içerisindeki kavramların ve kelime gruplarının ortaya çıkarılması için yapılır. Bu amaçla toplanan veriler kodlanır, temaları bulunur ve düzenlenir, bulgular tanımlanır ve yorumlanır (Büyüköztürk, 2016, s.252). Bu çalışmada toplanan veriler, araştırmacı tarafından değerlendirilmesini müteakip doktora seviyesinde eğitim almış başka bir araştırmacı tarafından da incelenmiş, ulaşılan kodlar ve temalar uzlaşıya varıncaya kadar karşılaştırılmış ve tartışılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

İnsanların deneyimlerini nasıl yorumladıklarıyla, ilgilen nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik, çalışmanın tasarlanmasından bulguların sunulmasına kadar olan süreçleri kapsayan kavramlardır (Merriam, 2013, s.14; Yıldırım & Şimşek, 2021, s.281).

Geçerlik

Nitel araştırmalarda araştırmacıların ölçmeyi düşündükleri şeyi gerçekten ölçüp ölçmedikleri ile ilgilenen inanırılık (iç geçerlik) için genellikle veri toplama süreçlerine uygun ve yeterli katılım, katılımcı doğrulaması, üçgenleme, araştırmacının duruşu (yansıtıcılık) ve uzman incelemesi stratejileri kullanılmaktadır (Merriam, 2013, s.221) ve inanırılığın sağlanması için bu tekniklerden bir ya da birkaçının kullanılması önerilir (Glesne, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2021, s.283).

Bu çalışmada geçerliğin sağlanması için yukarıda bahsedilen stratejilerden üçgenleme kapsamında; çoklu veri toplama yöntemleri (doküman analizi ve görüşmeler), çoklu

ortamlardan veri toplama (**üç ayrı üniversiteden dört akademisyen katılımcı**), çoklu alanlardan veri toplama (**müzik eğitimi ve özel eğitim uzmanlık alanları**) stratejileri kullanılmış, toplanan verilerin analizinde ikinci bir araştırmacının görüşlerinden faydalanılmıştır. Katılımcı doğrulaması kapsamında; görüşme verileri çözümlendikten sonra kontrol edilmesi için katılımcılara geri yollanmış gelen dönütlere göre görüşme formlarında gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Veri toplama süreçlerine uygun ve yeterli katılımın sağlanması kapsamında; **biri müzik eğitimi uzmanı üçü özel eğitim uzmanı dört akademisyen ile görüşme yaptıktan sonra** verilerin doygunluğa ulaştığını gözlemlemiş ve araştırmanın veri toplama sürecini sonlandırmıştır. Diğer bir inanılır yöntem olan araştırmacının duruşu (yansıtıcılık), araştırmacının gerçekleştirilen çalışma ile ilgili olarak eğilimlerini, önyargılarını, kendi dünya görüşünü açıklamasıdır (Merriam, 2013, s.210). Bu kapsamda araştırmacı, lisans eğitimini kompozisyon ve orkestra şefliği alanında konservatuvarda tamamlamıştır. Müzik eğitimi alanında başladığı yüksek lisans eğitimini, uygulamalı davranış analizi yöntemi kullanarak hazırladığı yüksek lisans tezini 2006 yılında savunarak tamamlamıştır. Dokuz yıllık öğretmenlik tecrübesi olan araştırmacının ailesinde veya yakın çevresinde herhangi bir engelli birey bulunmamaktadır. Bu çalışmada uzman incelemesi kapsamında; görüşme soruları hazırlanırken bir özel eğitim uzmanı, bir ölçme değerlendirme uzmanı ve iki müzik eğitimi uzmanının görüşleri alınmıştır.

Nitel araştırmalarda nakledilebilirlik (dış geçerlik) bir çalışmanın sonuçlarının farklı durumlara uygulanabilmesi yani sonuçların genellenebilir olması anlamına gelir. Nakledilebilirliğin sağlanabilmesi için zengin ve yoğun tanımlama ve azami katılımcı çeşitliliği stratejilerinden faydalanılır (Merriam, 2013, s.219).

Bu çalışmada zengin ve yoğun tanımlama kapsamında; katılımcıların genel özellikleri ve araştırma süreci yöntem bölümünde zengin bir biçimde tanımlanmış, katılımcı görüşleri ise bulgular ve sonuç bölümlerinde literatürle desteklenip yorumlanmıştır. Diğer bir nakledilebilirlik stratejisi olan azami katılımcı çeşitliliği kapsamında ise; araştırmacı bilgi açısından en zengin kişilere ulaşabilmek için amaçlı örnekleme yöntemini kullanmış, verilerin çeşitliliğini sağlamak için biri müzik eğitimi uzmanı, üçü

özel eğitim uzmanı olmak üzere dört akademisyen ile görüşme yapmıştır. Veriler doygunluğa ulaşıncaya kadar veri toplama sürecine devam edilmiştir.

Güvenirlilik

İnsanların algılarını yorumlamayı amaçlayan nitel araştırmalarda bir çalışmanın tekrar yapıldığında aynı sonuçların elde edilmesini ifade eden güvenirlilik kavramı ayrı bir önem kazanmaktadır. Bu araştırmada güvenirlilik “teyit edilebilirlik (dış güvenirlilik)” ve “tutarlık (iç güvenirlilik)” kavramları ile ifade edilmiştir (Merriam, 2013, s.211; Sever & Avcı Yurtseven, 2020, s.154). Nicel araştırmalarda dış güvenirlilik, bir araştırmanın benzer gruplarla tekrar edildiğinde aynı sonuçlara ulaşılmasıdır. İnsan davranışı karmaşık ve sürekli değişen bir yapısı olduğu için nitel araştırmalarda nicel araştırmalarda olduğu gibi dış geçerliği elde etmek mümkün değildir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.285). Bu çalışmada teyit edilebilirliğin sağlanması için; araştırmacı konumunun açıklanması, katılımcıların tanımlanması, araştırma ortamı ve sürecinin tanımlanması, verilerin analizinde kullanılan kavramsal çerçevenin ve varsayımların tanımlanması ve veri toplama ve analiz yöntemleri ile ilgili ayrıntılı açıklamalar yapılması stratejilerine çalışmanın ilgili bölümlerinde detaylı olarak yer verilmiştir.

Tutarlık (iç güvenirlilik), bir olay veya olgunun birden fazla araştırmacı tarafından aynı zaman diliminde aynı şekilde ölçülmesidir (Kirk ve Miller, 1986’dan akt. Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.285). Bu çalışmada tutarlığın sağlanması için katılımcılardan elde edilen veriler araştırmanın bulgular bölümünde doğrudan sunulmuş, elde edilen veriler doktora eğitimini tamamlamış ikinci bir araştırmacı tarafından da analiz edilmiş, araştırmacılar tarafından ortaya çıkarılan kod-kategori ve temalar uzlaşıncaya kadar karşılaştırılmış ve tartışılmıştır.

BULGULAR

Araştırma kapsamında elde edilen veriler içerik analizi ile incelenmiş, inceleme sonucunda akademisyenlerin müzik ve oyun dersine ilişkin görüşlerinin üç tema altında toplandığı görülmüştür. Bu temalar;

1. Müzik ve oyun dersinin önemi
2. Üniversitede verilen oyun ve müzik dersine ilişkin görüşler
3. Özel eğitim öğretmenlerinin yeterlikleri, temalarıdır.

Tema-1 Müzik ve Oyun Dersinin Önemine Yönelik Bulgular

Özel eğitim uzmanı akademisyenlerin müzik ve oyun dersinin önemi temasının kategori ve kod tablosu aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2. Müzik ve Oyun Dersinin Önemi Temasına İlişkin Kategoriler ve Kodlar

Kategori	Kod
Sosyalleşme (S)	Kod S1 Keyifli Kod S2 Paylaşma Kod S3 Hayata Hazırlama
Öğrenme (Ö)	Kod Ö1 Kalıcılık Kod Ö2 Motive Etme Kod Ö3 Dikkat Çekme Kod Ö4 Dil Gelişimi

İçerik analizi ile incelenen görüşme verilerinden oluşturulan kod ve kategorilere ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Kategori-1 Sosyalleşme

Akademisyenler ile yapılan görüşmelerin içerik analizi sonucunda oluşturulan sosyalleşme kategorisi altında toplanan görüşlerinden elde edilen kodlar ve örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

Kod-S1 Keyifli

Akademisyenler, müzik ve oyun etkinliklerinin çocuklar için keyifli olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılardan;

K-1 “Oyunu çok önemseyen bir hoca olarak; çocuk demek, oyun demek ve oyunsuz bir şey öğretmenin keyifli olmayacağına eminim, ... biz çocuklara bir şey öğretmek ve doğru izler bırakmak istiyorsak eğer, birtakım hoşluklar bırakalım, travmalar bırakmayalım bu

hoşlukların en önemli kanallarından biri de oyun, oyun ve müzik çünkü rahatlayarak ve keyif alarak yapması gerekiyor” ifadesiyle oyun ve müzik etkinliklerinin çocuklar için çok keyifli olduğunu ifade etmiştir.

Kod-S2 Paylaşma, Birlikte Etkinlik Yapma

Araştırmanın sosyalleşme kategorisinin ikinci kodu “Paylaşma” olarak tespit edilmiştir. Katılımcılardan;

K-1 “... oynamak aslında dâhil olmak demektir, ben oynamıyorum deyince bir çocuk aslında ne demektir, bir grubun dışında demektir, bir etkinliğin dışında demektir ... Ben oynuyorum demek; varım demek, onun için çocuk oyunun içinde olmalı, var olmalı ki hayatın içerisinde var olmalı” ifadeleriyle oyun ve müzik etkinliklerinin çocukların paylaşma duygusunu tetikleyerek sosyalleşmelerini sağladığını ifade etmiştir.

Kod-S3 Hayata Hazırlama

Sosyalleşme kategorisinin üçüncü kodu “Hayata Hazırlama” olarak bulunmuştur. Katılımcılardan;

K-1 “oyunla öğrenmek demek; çocuklara hem gerçek hayata prova hem zorlanmadan hem keyif alarak ve birlikte bir şey yapmak demektir.”,

K-3 “...oyun çocuğun işidir, yani hayatı algulayış tarzıdır, hayatı deneyimleme, simülasyonunu yaşama, hayata hazırlanma şansıdır hem de hiç olumsuz zarar almadan. Öğrencilerimizin hayatı genelleme becerilerinin en zayıf noktaları olduğunu düşünürsek onlara özgü bu becerilerin masa başından gerçek hayata uyarlanması oyundan geçmesi gereken bir yol, oyunun üzerinden”,

K-4 “İbni Sina bir eserinde diyor ki: Çocuklara bir şey öğretecekseniz oyun oynatın, diyor. Oyun oynasınlar, diyor.” ifadeleriyle özel eğitimden faydalanan öğrencilerin hayata hazırlanmaları için müzik ve oyun etkinliklerinin son derece önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Kategori-2 Öğrenme

Müzik ve oyun dersinin önemi temasının ikinci kategorisi öğrenme olarak tespit edilmiş, söz konusu kategoriye ilişkin kodlar ve örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

Kod-Ö1 Kalıcılık

Öğrenme kategorisinin birinci kodu “kalıcılık” olarak tespit edilmiştir.

Kalıcılık konusunda katılımcılardan;

K-1 “Söz konusu orta ve zihin engelli bireyler olduğunda ... herhangi bir şey öğretirken bunu ritimle vermek ve oyun içerisinde vermek öğrenmelerindeki kalıcılık için önemli. ... Elma dediğinizde hiçbir etkisi yok ya da araba dediğinizde ama onu bir melodiyle söylediğinizde, bir cıngılla söylediğinizde daha en başta dikkatleri çekmek için çok gerekli olduğunu sonra da etkinlikleri ya da öğretilmek istenen hedefleri sürdürmede etkili olduğunu düşünüyorum ... A öğretmenin yanında yapıyor, B öğretmenin yanında yapmıyorsa bir şey öğrenememiş demektir ama oyunla yaparsa onu öğretmen için değil kendi için yapar, kalır, hem tekrar etme arzusu duyar hem keyif aldığı bir şeyi herkes devam etmek ister.”

K-3 “Masa başında yapılan doğrudan öğretimin yine de en kısa zamanda oyunda pekiştirilmesi ve kalıcılığının sağlanması gerekiyor.” ifadeleriyle müzik ve oyun etkinliklerinin öğrencilere yeni bilgi ve beceriler kazandırılırken ve kazanılmış bilgi ve becerilerin pekiştirilmesinde kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Kod-Ö2 Motive Etme

Çalışmanın sosyalleşme kategorisi altında yer alan ikinci kod “Motive Etme” olarak bulunmuştur. Akademisyenlerden;

K-1 “Öğrenmelerinin motive olması için son derece önemli.”,

K-4 “müziği iyi kullanan öğretmen Fareli Köyün Kavalcısı gibidir hani orada çocukları peşine takıp gidiyor ya, hiçbir çocuk geride kalmıyor” ifadeleriyle çocukların öğrenmeye

karşı motivasyonlarını artırılmasında müzik ve oyunun etkili olduğunu dile getirmişlerdir.

Kod-Ö3 Dikkat Çekme

Sosyalleşme kategorisi kapsamında yer alan üçüncü kod “Dikkat Çekme” olarak tespit edilmiştir.

Katılımcılardan;

K-1 *“Elma dediğinizde hiçbir etkisi yok ya da araba dediğinizde ama onu bir melodiyile söylediğinizde bir cingilla söylediğinizde daha en başta dikkatleri çekmek için çok gerekli olduğunu, sonra da etkinlikleri ya da öğretilmek istenen hedefleri sürdürmede etkili olduğunu düşünüyorum.”* ifadesiyle öğrenciler için müzik ve oyun etkinliklerin dikkat çekici olduğunu belirtmişlerdir.

Kod-Ö4 Dil Gelişimi

Sosyalleşme kategorisinin dördüncü kodu “Dil Gelişimi” olarak tespit edilmiştir.

Katılımcılardan;

K-4 *“... bu çocukların dil gelişiminde özellikle alıcı dilin gelişiminde çok önemli ve ben bu çocukların dil gelişiminde hem alıcı dillerinin hem de ifade edici dillerinin gelişiminde oyunu önemli bir unsur olarak görüyorum.”*,

K-3 *“... a-b formunda şarkılarımız var, birini ben söylüyorum bir hırsız karga “ha ha ha” ... “ha ha ha”larda onun olduğunu bilmesi ... “ha ha ha” derken yine dil konuşma terapisini destekleyen bir harf ve ses çıkarıyor olması gibi.”* ifadeleriyle katılımcılar oyun oynamanın ve şarkı söylemenin çocukların dil gelişimini olumlu etkilediğini belirtmişlerdir.

Tema-2 Üniversitede Verilen Oyun ve Müzik Dersine İlişkin Görüşlere Yönelik Bulgular

Katılımcılardan, üniversitelerin özel eğitim öğretmenliği bölümü öğrencilerine sunulan “özel eğitimde oyun ve müzik” dersine dair görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Katılımcı

görüşleri doğrultusunda oluşturulan “Üniversitede Verilen Oyun ve Müzik Dersine İlişkin Görüşler” temasının kategori ve kod tablosu aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3. Üniversitede Verilen Oyun ve Müzik Dersine İlişkin Görüşler Temasına ait Kodlar ve Kategoriler

Kategori	Kod
Dersin İşleniş Biçimi (İ)	Kod İ1 İki Ayrı Uzman ile İşlenmesi Kod İ2 Oyun ve Müzik Derslerinin Ayrı İşlenmesi Kod İ3 Oyun ve Müziğin Yoğrulması
Derse İlişkin Görüşler (D)	Kod D1 Akademisyen Yeterlilikleri Kod D2 Dersin Hedeflerine Ulaşamaması

Görüşme verilerinin incelenmesi sonucunda ulaşılan kod ve kategorilere ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Kategori-1 Dersin İşleniş Biçimi

Katılımcılar, üniversitelerde özel eğitim uzmanı akademisyenler tarafından işlenen ‘özel eğitimde oyun ve müzik’ dersinin işlenişine yönelik farklı görüş ve öneriler sunmuşlardır. Dersin işleniş biçimi kategorisi kapsamında toplanan katılımcı görüşleri aşağıda kodlar halinde sunulmuştur.

Kod-İ1 İki Ayrı Uzman ile İşlenmesi

Kategorinin birinci kodu “iki ayrı uzman ile işlenmesi” olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcılardan

K-1 “...bu iki disiplinin bir arada çalışması gereken bir alan ve tek taraflı tutulunca olmaz, ... müzik alanında çalışan uzmanlarla birlikte olursa çok daha uygun, çok daha işlevsel olacağını düşünüyorum ... hem müzik alanında çalışan bir öğretmen hem özel eğitim öğretmeni birlikte bunları paslaşarak götürürse lisans programlarında da böyle verilirse bir farkındalık geliştirilebilir”,

K-2 “Oyun ve müzik dersi bu bir handikap, müzik bölümü ile ortaklaşa götürülmeli” ifadeleriyle katılımcılar “özel eğitimde oyun ve müzik” dersinin özel eğitim ve müzik

eğitim uzmanı akademisyenler tarafından müşterek olarak verilmesinin daha faydalı olacağını belirtmişlerdir.

Kod-İ2 Oyun ve Müzik Derslerinin Ayrı İşlenmesi

Çalışmanın işleniş biçimi kategorisinin ikinci kodu “oyun ve müzik derslerinin ayrı işlenmesi” şeklinde oluşturulmuştur. Kod kapsamında katılımcılardan;

K-2 “Önce müzikle oyunu ayırmak lazım. ... yani bu ders öyle olmalı ya müzik ayrı olmalı, ... çünkü bizde hem müzik hem oyun bazen olmayabiliyor ... müzik dersi ayrı olsun, tek olsun o zaman eğitim bilmesine de gerek yok hoca bu programı alır, bu programa göre öğrenci yetiştirir”,

K-3 “Lisans öğrencilerinde bir kere lisans programında bu ders ayrılmalı fikrindeyim ... özel eğitim öğretmenlerine de oyun ve müzik dersinin ayrılması taraftarıyım ... müzik derslerine de müzik bilgisi olan özel eğitimciler ya da özel eğitim bilgisi olan müzikçiler, yani müzikçi akademisyenlerin girmesinden yanayım” ifadeleriyle üniversitelerde verilen özel eğitimde oyun ve müzik dersinin iki farklı uzman tarafından verilecek iki ayrı ders olarak işlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Kod-İ3 Oyun ve Müziğin Yoğrulması

Çalışmanın işleniş biçimi kategorisinin üçüncü kodu “oyun ve müziğin yoğrulması” şeklinde oluşturulmuştur. Bu koda ilişkin katılımcılardan;

K-4 “... özel gereksinimli çocukların müzik yoluyla eğitimi bir ekip işi ... özel eğitim öğretmeni sınıfa giriyor ama müzik ayrı bir yetenek dolayısıyla dirsek temasında olması gerekiyor, eğitim de bir ekip işi biz bundan yoksunuz.”,

K-3 “Oyun ve müzik gibi aslında birleşik olarak bile verilmemesi gereken ... iki ayrı ders, hem birleştiriliyor, asla birleştirilmemeli, hem de veren kişinin nasibine kalıyor artık... özel eğitim hocası verirse daha çok oyun ağırlıklı veriyor, ... ama müzik yok, ben bunun tam tersini yapmayı hedefliyorum, tam tersi derken müziği başa öne çekip oyunu yok saymak değil, müziği oyunla yoğurmak” ifadeleriyle oyun ve müziğin ayrılmadan iki

alanda da yetkin akademisyenler tarafından ve birbiri ile yoğrularak verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Kategori-2 Derse İlişkin Görüşler

Yapılan görüşmelerde özel eğitim uzmanı akademisyenler işledikleri ‘özel eğitimde oyun ve müzik’ dersine ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Bu kapsamda oluşturulan ‘derse ilişkin görüşler’ kategorisi altında toplanan kodlar aşağıda sunulmuştur.

Kod-D1 Akademisyen Yeterlilikleri

Araştırmanın derse ilişkin görüşler kategorisinin birinci kodu ‘akademisyen yeterlilikleri’ olarak tespit edilmiştir. Bu koda ilişkin katılımcılardan;

K-2 “Şunu da söyleyeyim ben müzikten hiç anlamam. ...bence oyun ve müzik dersi bir handikap. ...gayri resmî olarak davet ettim bazı hocaları (müzik eğitimi uzmanı akademisyenleri) dört hafta gelecek, müzik anlatacak, o hoca anlatacak ben anlatamam ki. ...bilmediğimiz bir şeyi nasıl anlatalım”,

K-3 “Yetkinlik kısmında özel eğitim öğretmeninin girdiği müzik ve oyun dersinde yukarıda saydığımız hiçbir konuda yetkin olduklarını düşünmüyorum ... müzik konusundaki yetkinlikleri müzik öğretmenliği mezunu olmadıkları için elbette ki kısıtlı. ... ben müzik öğretmeniyim ... akademik hayata taşıdığım bir deneyim ve donanımım var. Benimki farklı olur, hiç müzik bilgisi olmayan, bir de kulağı olmayan akademisyen hocam daha mı kötü, hayır değil ama onun vereceği farklı olur” ifadeleriyle uzmanlık alanı müzik eğitimi olmayıp, özel eğitim bölümünde ‘özel eğitimde oyun ve müzik’ dersine giren akademisyenler müzik ile ilgili konularda yeteri kadar bilgi birikimine sahip olmadıklarını ve yetkin olmadıklarını belirtmişlerdir.

Kod-D2 Dersin Hedeflerine Ulaşamaması

Derse ilişkin görüşler kategorisinin ikinci kodu “dersin hedeflerine ulaşamaması” olarak tespit edilmiştir. Oluşturulan bu koda ilişkin katılımcılardan;

K-1 “...uygulamada yaşanan sorunlardan dolayı özel eğitim bölümlerinin hocaları tarafından verilmeye çalışılıyor, gayret ediliyor ama yeterli mi, diye sorarsanız kanımca çok da yeterli olmayacaktır.”,

K-2 “Oyun müzik ve oyun dersi programının müzik kısmı havada kalıyor bizde yani, oyun kısmı sıkıntı yok, yani onu söyleyeyim dürüstçe. ... müzik öğretim yöntemleri (Orff, Suzuki, Dalkroz Kodaly) bilen yok ki burada da müzik bölümündeki kişileri çağırdığımız zaman o bana derse ki “Ben Orff anlatacağım.” o zaman öbürüne anlatmıyor dolayısıyla bu kazanımlara uygun yetişmiyor öğrenciler”,

K-3 “Özel eğitim bölümlerindeki müzik ve oyun dersine giren öğretim üyeleri genelde özel eğitim akademisyenleri oluyor ki sizin hedef kitlenizde de belki de tek benimdir, belki ikinci benimdir, daha müzik ve özel eğitimi birleştiren ve özel eğitim lisans programlarında yer alan oyun ve müzik dersine giren akademisyenler müzik kısmından çok oyun kısmına yer veriyor.” ifadeleriyle akademisyenler, genellikle özel eğitim akademisyenleri tarafından verilen ‘özel eğitimde oyun ve müzik’ dersinin oyun öğretimi kısmı ile ilgili sorun yaşamadıklarını ama müzik eğitimi kısmında gerekli yeterliklere sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumda ise dersin oyun ile ilgili amaçlarına ulaşabildiği fakat müzik ile ilgili amaçlarına ulaşamadığı görülmektedir.

Tema-3 Özel Eğitim Öğretmenlerinin Yeterliklerine Yönelik Bulgular

Katılımcı akademisyenlere özel eğitim öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlilikler hakkındaki görüşleri de sorulmuştur. Akademisyen görüşleri doğrultusunda oluşturulan ‘Özel Eğitim Öğretmenlerinin Yeterlikleri’ temasının kategori ve kod tablosu aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 4. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Yeterlikleri Temasına ait Kodlar ve Kategoriler

Kategori	Kod
Bilgi (B)	Kod B1 Öğretmenlerin Müzik Bilgisi Kod B2 Doğru Müzik Seçimi
Uygulama (U)	Kod U1 Öğretmenlerde Müziksel Yaratıcılık Kod U2 Öğretmenlerin Enstrüman Çalabilmesi Kod U3 Öğretmenlerin Şarkı Söyleyebilmesi

Görüşme verilerinin içerik analizi ile incelenmesi sonucunda ortaya çıkan kod ve kategorilere ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Kategori-1 Bilgi

Özel eğitim kurumlarında ‘müzik ve oyun’ dersi özel eğitim öğretmenleri tarafından verilmektedir. Görüşlerine başvuru alan akademisyenlerin dersi işleyen öğretmenlerin müzik ve oyun dersine ilişkin bilgi durumları hakkında görüşleri ‘bilgi’ kategorisi altında toplanmış ve kodlar halinde aşağıda sunulmuştur.

Kod-B1 Özel Eğitim Öğretmenlerinin Müzik Bilgisi

Araştırmanın bulguları kapsamında, müzik ve oyun dersini veren öğretmenlerin derse ilişkin bilgi durumları hakkında akademisyenlerin farklı görüşleri olduğu görülmüştür. Araştırmanın ‘bilgi’ kategorisinin birinci kodu ‘Öğretmenlerin Müzik Bilgisi’ olarak tespit edilmiştir. Katılımcılardan;

K-1 “Müzik öğretmeni ya da eğitimcisi gibi mümkün değil, şüphesiz ama en azından birine bir şeyin nasıl öğretilceği müzikle ilgili nasıl öğreteceği konusunda bilgi sahibi olması ve bence beceri sahibi olması da gerekir”,

K-2 “Bir kez (özel eğitim öğretmeni) müziği bilecek ama yok, ... Lisans, orada da müzik dersi vardı aldık ama hepsini unuttuk çünkü bu bir yetenek o onda yoksa olmuyor. O yetenek varsa bir de özel eğitime ilgisi varsa oluyor. ... bir okula atıldığı zaman temel düzeyde bilgi sahibi ama bu özel eğitim öğretmenin bütün bilgi becerilerine sahip olduğu anlamına gelmez”,

K-3 “Bir özel eğitim öğretmenin temel müzik bilgisine sahip olması ne derece gerekli, yani temel müzik bilgisi derken notalar, nota okuma, notayı deşifre etme, bir nota eline geldiğinde onun ne olduğunu anlama ile ilgili. Şimdi burada belki beklentinizin hafif dışına kaçacak ama ben kuramsal müzik bilgisine sahip olmalarını şart hissetmiyorum. Bilebilir ama yani böyle bir bilgi olduğunu bilse yeterli onu uygulama ile ilgili bir müzik dilinin olduğunu, müzikte bir ölçü sayısı olduğunu, bir ölçü ne demek, notalar ne aralıkta, öğrencilerle hangi aralıkta çalışılrsa iyi olur gibi temel bilgileri bilgi düzeyinde bir

kenarda tutmasında yarar görmekle birlikte eline aldığı bir notayı deşifre edebiliyor olması benim öncelik olarak gördüğüm bir şey değil”,

K-4 “... eskiden öğretmen okullarında çocuklar daha iyi yetişiyorlardı, yani öğretmen adayları daha iyi yetişiyorlardı, yani en azından bir İstiklal Marşı’nu söyletebiliyorlardı, bir müzik enstrümanı çalabiliyorlardı ancak son zamanlarda eğitim fakültelerinde sadece özel eğitim bölümünde değil, diğer sınıf öğretmenliği ve diğer öğretmenliklerde de bu müzik konusu çok, böyle önem verilir gibi görünmüyor” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan K-2 müzik ve oyun dersini işleyecek özel eğitim öğretmenlerinin; müzik bilgisine sahip olması gerektiğini ifade ederken K-1 müziğin nasıl öğretileceği ile ilgili bilgi sahibi olmasının K-3 ise temel müzik bilgisine nasıl erişebileceğini bilmesinin yeterli olacağını ifade etmiştir.

Kod-B2 Doğru Müzik Seçimi

Katılımcı akademisyenler, müzik ve oyun dersi işlenirken öğrencilerin gelişimine uygun müziklerin seçilmediğini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda araştırmanın ‘bilgi’ kategorisinin ikinci kodu ‘Doğru Müzik Seçimi’ olarak tespit edilmiştir. Katılımcılardan;

K-1 “... öğretmen olmanın sorumluluğuyla çocukları açacakları televizyonlardaki kanallardaki müzikler ya da seçecekleri müziklerden ziyade gerçekten bir programı olması lazım. Okullarda çalışılacak, çalınacak, oyalama amaçlı bile olsa, doğru uyaran, kaliteli uyaran, (öğrencilerin) kulakları kirletilmemeli diye düşünüyorum. ...bize ait bir şeyler olsun, folklorik değerlerimiz de olsun, türkülerimiz de olsun, klasik müzik de olsun, pop şarkısı da olsun, çok güzel pop şarkıları da var ama yakışsız ne kulakları ne ruhları kirletmesin. Fark etmeden ruhları da kirletiyoruz diye düşünüyorum hem kendimizin hem çocukların.” ifadeleriyle çocukların eğlenmesi veya dinlemesi amacıyla müzik ve oyun dersinde öğretmenler tarafından kullanılan müziklerin çocukların gelişimine katkı sağlayacak kaliteli müziklerden seçilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir.

Kategori-2 Uygulama

Görüşlerine başvuru alan akademisyenler müzik ve oyun dersin işlenmesine ilişkin görüş ve öneriler getirmişlerdir. Görüşme yapılan akademisyenlerin ‘uygulama’ kategorisi altında toplanan görüşleri kodlar halinde aşağıda sunulmuştur.

Kod-U1 Özel Eğitim Öğretmenlerinde Müziksel Yaratıcılık

Araştırmanın ‘uygulama’ kategorisinin birinci kodu ‘Özel Eğitim Öğretmenlerinde Müziksel Yaratıcılık’ olarak tespit edilmiştir. Katılımcılardan;

K-1 “*Bunları yapabilmesi için öğrencilerimizin bana kalırsa iki ders daha zorunlu olmalı özel eğitim bölümlerinde; bir yaratıcılık, bir diğeri de bilişsel esneklik. Geçiş yapabilmeli, çocuklar dağıldığında orada uygun tempoyu bulması, uygun oyunu yakalaması ve onları geliştirecek, eyleyecek değil, geliştirecek oyunları bulacak, geliştirecek müzikleri sunabilmesi gerekir ... yaratıcı olan biri çocuğa göre şarkı uyarlayabilir bazı şarkıların sözlerini, türkülerin sözlerini yakalayamıyor ya da anlamlarını bilemiyor ama onu uyarlayabilir sözlerini kısaltabilir, ekleyebilir, değiştirebilir, yavaş yavaş hızlandırabilir, dili dönene kadar belki sadece belli ritimlerde gidip gidip öğrendikçe üzerine katabilir, bunlar sadece teknik bilgi değil bence”*,

K-3 “*Öğrencilere bir şey öğretmiyordum, öğrencilere o şeyin nasıl uyarlayacaklarını öğretiyordum ki ben bir şey öğretirim ama onlar bir daha yapamaz başka. Hayır, o değil derdim, o bir şeyi nesne olarak görüp aslında ne yaptığını orada anlatıyordum ki başka şarkıya başka oyuna da bunu yapabilmeyi yöntemini öğretiyordum, yani müziği nasıl kullandığımızı öğretiyordum, ne yapıyoruz da müzik etkili oluyor? ... Özel eğitim öğretmeni her şeyi müzikle ya da oyunla yapabileceğini, öğrenciye öğrettiği şeyi genellemesini ya da kalıcılığını bununla sağlayabileceğini fark eden ve bunu sadece müzik ve oyun dersi değil, her dersin içine bir bölüm olarak yayabilen bir öğretmen olması gerekiyorsa burada sadece marakas çalmak değil, marakas, yani nasıl söyleyeyim, marakas çalınca kaşık tutabilir. Dedim ya hangi amaç için müzikal bir etkinliği planlayabileceği çocuk sıra alma becerisi yok. O zaman ben ona nasıl müzikal bir sıra alma uygulaması yaratabilirimi düşünmesi lazım.”* ifadeleriyle müzik

öğretmenlerinin müzik ve oyun dersini işlerken değişen koşullara göre eğitimi dizayn edebilme ve yaratıcılık becerisi kazanmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Kod-U2 Özel Eğitim Öğretmenlerinin Enstrüman Çalabilmesi

Katılımcı akademisyenler, müzik ve oyun dersini işlerken öğretmenlerin enstrüman çalmasına ilişkin görüşlerini ifade etmişlerdir. Araştırmanın ‘uygulama’ kategorisinin ikinci kodu ‘Özel Eğitim Öğretmenlerinin Enstrüman Çalabilmesi’ olarak tespit edilmiştir. Katılımcılardan;

K-1 “Bizim mezunlarımızın da bir belli başlı birkaç müzik aleti çalabiliyor olması ve bunların nasıl öğretileceğine dair bir farkındalık geliştirmesi gerektiğini düşünüyorum. Birkaç tane çocuk orta ağır ve otistik çocuklara öğretilebilecek müzik aletlerini nasıl kullanacaklarını ve bir çocuğa öğretmek için nelerden başlayacaklarını bilirlerse sonra da özel eğitim metotları ile onları basitten zora doğru önce kendileri bilecek ki sonra basitten zora doğru onlara da öğretmesi ve öğretimin her aşamasında kullanmalarının yararlı olacağını düşünüyorum ... özel ilgisi olan öğrencilerimiz var, müzikle ilgilenen öğrencilerimiz var, işte onlar herhangi bir sunum yaptıklarında özel gereksinimli öğrencilere gitarını alıp derse öyle giriş yaptığında o günkü konu neyse, mesela kırmızı öğretecekse kırmızıyı, bir melodiyle söyleyip yapılacakları, yönergeleri, kırmızı topa koş, bir ritim bir tempo ile olduğunda çok daha keyifli oluyor ... İlla bir şey çalmaları şart değil ama elbette ki ilk aşamadaki bir enstrüman çalarak çocuklara ulaşabiliyorsa çok daha bir hoşluk katıyor ve dikkat çekme açısından da verimli oluyor”;

K-3 “Enstrüman çalması, enstrüman derken o kadar geniş bir kapsam ki bu soru şimdi piyano çalması gerekmez, gitar çalması da gerekmez ama ritim çalgısı ile öğrencisine eşlik etse ya da üç akorla, sadece üç akorla gitar öğrense ve her çocuk şarkısı neredeyse bu üç akor üzerinden gittiği için belki o üç akor üstünden eşlik etsen öğrencine veya enstrüman derken, ben burada tamamıyla Orff çalgılarını kastettiğimizi varsayıyorum, çünkü diğer çalgıları bireysel bir eğitimi veya yönelimi yoksa özel ders almadıysa kendi kendine de çabaya girmediyse biliyorsunuz öğrenecek bir şey değil ama Özel Eğitim Öğretmeni olarak marakas ritim çubuğu def, ksilofon, metalefon... alsa çalınan bir

müziğe ritmik olarak eşlik etme, şarkıya ritmik olarak eşlik etme gibi enstrüman çalma becerilerine sahip olması çalgıların ses ve tınlarını ona göre ayırması, güçlü çalgılar ve davul ve marakasın dengesinin farkında olup şarkıda eşlik ederken onları kullanması veya hangi öğrencinin neyi tercih etmesi gerektiğine yönelik bir iç görü sahibi olması bence daha önemli. Gitar, bağlama, piyano gibi müzik aletlerinin bir müzik öğretmeni profesyonelliğinde çalması gerekmiyor bence. Ki bence bunları tanıtacak kadar, kendisine sıcaklık hissedecek kadar bilmesi yeterli diye düşünüyorum. ... Özel Eğitim Öğretmeni de çalgıyı kullanır, hatta kullandığı şey üstünden bir sürü şey öğretebilir. ... sadece Orff çalgıları kapsamında cevap verirsek, bence, evet, hatta kaşık tutma becerisi olmayan bir çocuğa marakas çalma öğrettiğimizde kaşık tutmaya da başlıyor çünkü beyindeki sinapslar bir beceri sağlıyorsa diğer benzer becerileri de genelliyor ya da otizmlili çocuk elini sallarken, onun eline marakas tuttuğunuz an artık davranış anlamsız değil, anlamlı oluyor ve yine o çalgıyı çalabiliyor olması, manipüle ediyor olması, ona mutluluk veriyor. Müziğe çalgı ile eşlik etmesi, hele ifade edici dili olmayan bir çocuk için ya da çocuk grubu için, orta ve ağır öyledir, kendini sözlü olarak ifade edemez, müziği ifade etme yolu olarak bulmaları şarkı ile veya çalgı ile büyük bir ihtiyaç. Kendilerini ifade etmeli; toplu olarak birlikte bir şey yapıyor olmaları gibi, o yüzden bence kullandırması önemli. Hatta tam fiziksel, kısmi fizikselle öğretim aşamasını bile sağlayabilir.”,

K-4 “Her öğretmen mandolin ya da flütte ya da başka basit müzik aletlerini çalabilmeli diye düşünüyorum. Bu çok az, bu çalabilme işi ancak bizim öğretmen adayları nasıl öğreteceğini biliyor. Bilme konusunda sıkıntı yok, uygulama konusunda sıkıntı var” ifadeleriyle özel eğitim öğretmenin basit düzeyde de olsa enstrüman çalma ve Orff çalgıları gibi basit enstrümanları öğrencilere öğretme becerilerine sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Kod-U3 Özel Eğitim Öğretmenlerinin Şarkı Söyleyebilmesi

Araştırmanın bulguları incelendiğinde akademisyenler, öğretmenlerin müzik ve oyun dersini işlerken şarkı söylemeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Araştırmanın ‘uygulama’

kategorisinin üçüncü kodu ‘Özel Eğitim Öğretmenlerinin Şarkı Söyleyebilmesi’ olarak tespit edilmiştir. Katılımcılardan;

K-1 “Biz bet seslerimizle bile bir melodi olsun diyoruz. Şarkı da söyleyebilmeli, ... illa çok geniş bir repertuara sahip olmasını belki beklemek gerekemeyebilir özel eğitim öğretmeninden ama günlük hayatta öğrencilerin ilgisini çeken, popüler olan cingillar, reklamlar, efendime söyleyeyim, müzikler, şarkılar onları uyarlayıp söyleyebilirse dikkatlerini çekip daha tatlı-şeker bir okul ortamı oluşturulabileceğini düşünüyorum.”,

K-3 “Özel eğitim öğretmenlerinin en azından sesinin kapasitesini kavrayacak bir seviyede olması gerek. ... özel eğitim öğretmenleri şunu bilse, doğru tonda, fonda müzik açıp üstüne söylesem yeterli, destek alacağı yeri bilmesi lazım. Çoğu zaman özel eğitim öğretmenlerimiz çıplak sesle söyleme, nasıl söyleyeyim, cesaretinde değıllerse her zaman fonda açtıkları müziğin üstüne fonda açtığı müziği söyleyemiyorsa, o çocuğun da söyleyebilmesini beklemeyecektir. Bolca bence şarkı söylemesi ve söyleyebilmesi hakkında çalışmalar yapmaları yani aslında en doğruyu söylemekten öte, en cesurca davranmalarından yanayım. Çünkü otizmli öğrencimiz ya da zihinsel öğrencimiz tonda söyleyecek diye bir kaygımız yok. ... yine çokça okul şarkısı bilmesi ... Bence özel eğitim öğretmenleri oyun ve müziği ayırırsa müziğin içerisinde bir sürü şarkı öğretimi de verilir ... müziğin içerisindeki şarkıların içindeki hikâyelerde de var bunlar şarkılar eşliğinde oyunlar oynatabilmesi. Bence bu saydıklarımın hepsini yapabilmesi lazım.” ifadeleriyle öğretmenlerin şarkı söylemekten çekinmemeleri bu konuda cesaretli olmaları hatta şarkı sözlerini değıştirerek eğitim ortamını çeşitlendirecek uyarlamalar yapabilmeleri ayrıca çok sayıda okul şarkısı bilmeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Modern eğitim sistemi içerisinde müzik öğrencilere disiplin ve sorumluluk kazandırarak derslere aktif bir şekilde katılmayı teşvik etmekte (Rusli, 2023), temel ve akademik (Campbell, 2021; Hallam, Creech, & McQueen, 2018; Janurik, & Józsa 2022) becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olmaktadır. Akademisyen görüşleri kapsamında araştırma sonucunda yaygın gelişimsel bozuklukları olan öğrencilerin; müzik ve oyun

etkinliklerinden çok keyif aldıkları, oyun ve müzik etkinliklerinde kazandıkları bilgi ve becerilerin öğrencileri sonraki hayatlarına hazırladığı, bu etkinliklerin öğrencilerin paylaşma duygusunu tetikleyerek ve beraber etkinlik yapmaya yönlendirerek sosyalleşmelerini sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

İlgili literatür incelendiğinde; özel eğitime ihtiyacı olan çocukların müzik etkinliklerini eğlendirici buldukları (Çay, 2020; Nacaklı & Dalkıran, 2016), bu etkinliklerde edindikleri becerileri başka ortamlara da genelleme becerilerini kazanarak çocukları sonraki hayatlarına hazırladığı (Eren, Deniz & Düzkantar, 2013), sınıf ortamında verilen müzik eğitiminin (Archontopoulou & Vaiouli 2020) ve dijital materyallerle desteklenen müzik eğitiminin öğrencilerin sosyalleşmelerini (Kosyvaki, 2020; Saldana, 2016; Yılmaz, Topaloğlu, & Akyüzlüer, 2014; Yoon, 2021) sağladığı bulgularına ulaşan çalışmaların yukarıda bahsedilen araştırma sonucunu desteklediği görülmektedir. Araştırma kapsamı dışında olmasına rağmen yurt dışında yaygın olarak kullanılan ve ülkemizde de yaygınlaşmaya başlayan müzik terapi uygulamalarının OSB'li ergenlerin (Eren, 2015) ve çocukların (Bharathi, Venugopal & Vellingiri, 2019; Sharda vd., 2018) sosyalleşmesine katkıları sunduğu sonuçlarına ulaşan deneysel çalışmalar da bulunmaktadır.

Bu çalışmada oyun, müzik ve ritim çalışmalarının öğrencilerin dikkatlerini çekerek öğrenmeye karşı motivasyonlarını artırdığı, özellikle şarkıların öğrencilerin dil gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı, öğrencilere yeni bilgi ve beceriler kazandırılırken ve kazanılmış bilgi ve becerilerin oyun ve müzik etkinlikleri ile pekiştirilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçların literatürde müzik etkinliklerinin öğrencilere kavram ve beceri öğretmede (Archontopoulou & Vaiouli, 2020; Lee & Lin, 2023; Ünal, Ece & Yıkılmış, 2016; Yılma & Uçan, 2014), öğrenilen kavram ve becerilerin genellemesi ve kalıcılığının korunmasında etkili olduğunu (Eren, Deniz & Düzkantar, 2013), dil becerilerinin gelişimine katkı sağladığını (Pektaş, Düzkantar & Yurga, 2016; Reece, 2015; Simpson, Keen & Lamb, 2013) gösteren çalışmalarla da desteklediği görülmüştür.

Araştırmada özel eğitim uzmanı akademisyenlerin özel eğitimde oyun ve müzik dersinin oyun kısmının öğretimi konusunda sorun yaşamadıkları fakat müzik kısmında kalan konuların öğretiminde yeteri kadar yetkin olmadıkları, dersin oyun ile ilgili hedeflerine ulaşılabilirken müzik ile ilgili hedeflerine ulaşamadığı dolayısı ile üniversitelerin özel eğitim bölümünde verilen özel eğitimde oyun ve müzik dersini işleme konusunda yetersiz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca ilişkin literatürde akademisyenlerin katılımcı olduğu herhangi bir çalışma bulunmazken, özel eğitim kurumlarında görev yapan özel eğitim (Kara, 2019) ve müzik (Erol Düzbastılar & Eyüpoğlu, 2019; Karatağ,2020; Özdemir, 2021) öğretmenleri ile yürütülen, öğrencilerin lisans eğitiminde aldıkları özel eğitim ve müzik eğitimlerinin yetersizliğine işaret eden, çalışmalarla desteklendiği görülmüştür.

Dersin işleme şekline ilişkin akademisyenlerin üç farklı yaklaşımı olduğu, akademisyenlerden bazıları özel eğitimde oyun ve müzik dersini bir özel eğitim uzmanı ve bir müzik eğitim uzmanı akademisyen tarafından müşterek olarak verilmesi gerektiğini belirtirken, bazıları oyun ve müzik dersinin birbirinden ayrılarak iki farklı uzmanın gireceği iki farklı ders olarak işlenmesi gerektiğini, diğerleri de oyun ve müzik dersinin birbirinden ayrılmadan iki alanda da yetkin akademisyenler tarafından ve iki alanın birbiri ile yoğrularak, kaynaştırılarak verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu noktadan hareketle lisans eğitiminde verilen özel eğitimde oyun ve müzik dersinin nasıl işleneceğine ilişkin akademisyenler arasında kabul görmüş bir görüş veya yaklaşımın olmadığı, farklı bakış açılarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgunun yukarıda bahsedilen akademisyenlerin müzik ve oyun dersinin işlenmesinde kendilerini yeteri kadar yetkin görmemelerinin sebebi ve/veya sonucu olabileceği değerlendirilmiştir.

Araştırmada akademisyen görüşleri kapsamında müzik ve oyun dersini işleyecek özel eğitim öğretmenlerinin; müzik ve müziğin nasıl öğretilene ilişkin bilgi sahibi olması gerektiği ve derslerde kullanılacak müziklerin öğrencilerin gelişimine katkı sağlayacak kaliteli müziklerden seçilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Eren ve Engür (2018) tarafından yürütülen çalışmada özel eğitim öğretmeni adaylarının müzik öğretimine yönelik öz yeterlik inançların düşük olduğu, Karatağ (2020) tarafından yürütülen

“zihinsel engelliler özel eğitim uygulama okullarında çalışan müzik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri” başlıklı çalışmada 8 müzik öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Bu çalışmada özel eğitim kurumlarında görev yapan müzik öğretmenlerinin de özel eğitim öğrencilerine müzik eğitimi verme konusunda kendi hazır bulunuşluklarını yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada son olarak özel eğitim öğrencilerinin aldıkları müzik ve oyun eğitimin kalitesinin artırılması için öğretmenlerin; müzik ve oyun dersini işlerken değişen koşullara göre eğitimi dizayn edebilme ve yaratıcılık becerisi kazanmaları gerektiği, basit düzeyde de olsa enstrüman çalma ve Orff çalgıları gibi basit enstrümanları öğrencilere öğretme becerilerine sahip olması gerektiği, çok sayıda şarkı bilmeleri ve şarkı söyleme konusunda cesaretli olmaları hatta şarkı sözlerini değiştirerek eğitim ortamını çeşitlendirecek uyarlamalar yapabilmeleri gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Literatürde müzik eğitiminin matematik (Whitehead, 2001) ve okuma öğretiminde (Öztosun, 2002), Orff temelli öğretilerin matematiksel kavram öğretiminde (Dikici, 2002), şarkıların akademik ve akademik olmayan becerilerin (Yıkılmış, Terzioğlu, Kot & Aktaş, 2017) kazandırılmasında etkili olduğunu gösteren çalışmalar, bu araştırmada ulaşılan sonucu desteklemektedir.

ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre mevcut uygulamalara ve sonra yapılacak çalışmalara ilişkin öneriler şunlardır;

1. Üniversitelerde verilen özel eğitimde oyun ve müzik dersinin işlenmesine sistematik bir anlayış getirilerek özel eğitim bölümünden mezun olan öğretmenlerin müzik ve oyun dersini işleyebilecek yetkinliğe ulaştırılmaları gerektiği düşünülmektedir.
2. Yukarıda bahsedilen yetkinliğe ulaşmak için üniversitelerde verilen ‘özel eğitimde oyun ve müzik’ dersinin her iki alanda da yetkin akademisyenler tarafından verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

3. Halen görevde olan özel eğitim öğretmenlerinin eksikliklerinin giderilmesi için hizmet içi eğitimlere ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.
4. Bu araştırmanın alanda çalışacak araştırmacılara kaynak hazırladığı değerlendirilmektedir. Bu konuda çalışma yapacak araştırmacıların, bu ve benzeri çalışmalarda belirtilen sorun sahalarının ve eksikliklerin giderilmesine yönelik, alana somut materyaller sunacak araştırmalar yapmalarının önemli olduğu düşünülmektedir.
5. Özel eğitim öğrencileri, öğretmenleri, akademisyenleri ile müzik/oyun dersini kapsayan ve mevcut durumu tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmaya benzer araştırmaların farklı engel grupları (işitme engelli, görme engelli vb.), ve farklı dersler (beden eğitimi, görsel sanatlar vb.) üzerinde de yapılması yararlı olacaktır. Yapılmış araştırmaların yetersiz olduğu ve bu alanda literatüre katkı yapacak çalışmaların alanyazında eksik olduğu görülmektedir.

KAYNAKLAR

- Archontopoulou, A., & Vaiouli, P. (2020). Music and social skills for young children with autism: A survey of early childhood educators. *International Journal of Educational Research Review*, 5(3), 190-207.
- Bharathi, G., Venugopal, A., & Vellingiri, B. (2019). Music therapy as a therapeutic tool in improving the social skills of autistic children. *The Egyptian Journal of Neurology, Psychiatry and Neurosurgery*, 55, 1-6.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Campbell, P. S. (2021). Musica exotica, multiculturalism, and school music. *Visions of Research in Music Education*, 16(5), 20.
- Christensen, L.B., Johnson, R.B. & Turner, L.A. (2020). Değişkenlerin ölçülmesi ve örneklem. A. Aypay (Ed.), *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (M. Sever, Z. Avcı Yurtseven, Çev.) (s.149-180) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çadır, D. (2008). *Zihinsel engelli öğrenciler için müzik terapi yöntemine göre hazırlanan sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çay, E. (2020). Müzik eğitimi dersinin özel gereksinimli öğrencilere katkısının özel eğitim öğretmenlerinin görüşleriyle belirlenmesi. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 60-79.
- Dayı, E. ve Gürkan Öztürk, F. (2019). Türkiye’de zihinsel engelli öğrencilere hizmet veren özel eğitim okulları, müzik öğretmenleri ve müzik sınıflarının durumunun incelenmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (69), 218-231.
- Dikici, A. (2002). *Orff tekniği ile verilen müzik eğitiminin matematik yeteneğine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eren, B., Deniz, J., ve Düzkantar, A. (2013). The effectiveness of embedded teaching through the most-to-least prompting procedure in concept teaching to children with autism within orff-based music activities. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(3), 1877-1885.
- Eren, B. (2015). The use of music interventions to improve social skills in adolescents with autism spectrum disorders in integrated group music therapy sessions. *7th*

World Conference on Educational Sciences, Procedia - Social and Behavioral Sciences. 197, 207-213. doi:10.1016/j.sbspro.2015.07.125

- Erol Düzbastılar, M. & Eyüpoğlu, G. (2019). Müzik öğretmenlerinin özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin müzik öğretimine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5 (4), 384-404 . DOI: 10.24289/ijsser.571267
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy ve P. Yalçınkaya, Çev.). (5. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gökmen, U. (2010). *Otizm tanısı almış bir çocuğun müziğe ve müzik çalışmalarına verdiği tepkilerin betimlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hallam, S., Creech, A., & McQueen, H. (2018). Pupils' perceptions of informal learning in school music lessons. *Music Education Research*, 20(2), 213-230.
- Janurik, M., & Józsa, K. (2022). Long-term impacts of early musical abilities on academic achievement: A longitudinal study. *Journal of Intelligence*, 10(3), 36.
- Kara, S. (2019). *Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Eğitim Süreçlerinde Müzik Eğitimi Entegrasyonuna İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karatağ, Ö. M. (2020). Zihinsel engelliler özel eğitim uygulama okullarında çalışan müzik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of Art and Human*, 4(1), 1309-7156.
- Kern, P., Wolery, M. & Aldridge, D. (2007). Use of songs to promote independence in morning greeting routines for young children with autism. *J Autism Dev Disord* 37, 1264–1271. doi:10.1007/s10803-006-0272-1
- Kossyvaki, L., & Curran, S. (2020). The role of technology-mediated music-making in enhancing engagement and social communication in children with autism and intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 24(1), 118-138.
- Lee, L., & Lin, H. F. (2023). The influence of music technology on the academic behavior of preschool children with autism spectrum disorder. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 19(6), em2273.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- MEB (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Resmî Gazete, 30471, 7 Temmuz 2018.
- MEB. (1973, Haziran 14). Resmî Gazete. Kasım 15, 2021 tarihinde Milli Eğitim Temel Kanunu: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden alındı.
- Nacakcı, Z. ve Dalkıran, E. (2016). Zihin Engelli Özel Eğitim Okullarında Müzik Dersi Uygulamalarının İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 344-356.
- Önal, O. (2010). *Otistik çocuklarda müzik eğitimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Özdemir, E. (2021). *Özel eğitim uygulama okullarında çalışan müzik öğretmenlerinin mesleki yaşantılarında karşılaştıkları güçlükler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997, 6 Haziran). Resmî Gazete (Sayı: 23011). Erişim adresi: http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23011_1.pdf.
- Öztosun Çaydere Ö (2003). İlköğretim Okullarında Müziklendirilmiş Fişlerle Yapılan Eğitimin İlkokuma Öğretimine Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(5), 125 - 131.
- Pektaş, S., Düzkantar, A. & Yurga, C. (2016). Özel Eğitim Alan Çocukların Eğitiminde Müziğin Kullanılmasına İlişkin Ebeveyn Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 6 (14) , 1-17 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/iujad/issue/24487/323497>
- Sever, M. & Avcı Yurtseven, Z. (2020). Değişkenlerin ölçülmesi ve örneklem. A. Aypay (Ed.). *Araştırma yöntemleri içinde* (s. 149-180). Ankara:Anı.
- Ünal, M., Ece, A. S. & Yıkılmış, A. (2016). Zihin Engelli Çocuklara Öz Bakım Becerilerinin Şarkı Yoluyla Öğretilmesi Teaching Self-Care Skills To Mentally Retarded Children With The Song. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 8 (17) , 139-153 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/makusobed/issue/45268/567020>
- YÖK, (2023). Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı. Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ozel_Egitim_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf.

- Reece, A. (2015). *The interaction between music and language in learning and recall in children with autism spectrum condition*(Doctoral dissertation, University of Roehampton).
- Rusli, N. A. (2023). The Effectiveness of Music Education in Improving Social Communication for Autism Spectrum Disorder (Asd) Students. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai-Musica*, 68(Sp. Issue 1), 261-274.
- Saldaña, C. (2016). Children with disabilities: constructing metaphors and meanings through art. *International Journal of Special Education*, 31(1), 88-96.
- Sharda, M., Tuerk, C., Chowdhury, R., Jamey, K., Foster, N., Custo-Blanch, M., ... & Hyde, K. (2018). Music improves social communication and auditory-motor connectivity in children with autism. *Translational psychiatry*, 8(1), 231.
- Simpson, K., Keen, D., & Lamb, J. (2013). The use of music to engage children with autism in a receptive labelling task. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(12), 1489-1496.
- Turan, D. (2006). *Özel eğitimde müzikten yararlanmada karşılaşılan sorunlarla ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Whitehead-Pleaux, A. M., Baryza, M. J., & Sheridan, R. L. (2006). The effects of music therapy on pediatric patients' pain and anxiety during donor site dressing change. *Journal of music therapy*, 43(2), 136-153.
- Yıkılmış, A., Terzioğlu, N. K., Kot, M., & Aktaş, B. (2017). Özel eğitim öğretmenlerinin derslerde oyun ve şarkıyı kullanma durumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 1548-1583.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.
- Yılma, G. & Uçan, B. (2014). Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda müzik aletlerinin görsel destekli algılanabilirliği üzerine bir çalışma. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication* , 4 (1) , - . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tojdac/issue/13016/156816>
- Yılmaz, F., Topaloğlu, G. & Akyüzlüer, M. (2014). Grupla Yapılan Müzik Etkinliğinin Otizmlili Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisinin Betimlenmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education* , 3 (1) , 252-276 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buefad/issue/3814/51148>

- Yoon, S. (2021). A Music Technology-Based Interactive Music-Making for Improving the Social Communication Skills of Children With Autism Spectrum Disorder. *Journal of Music and Human Behavior*, 18(2), 19-43.
- Yükselsin, İ. Y. ve Berrakçay, O. (2010). Bir Müziksel Terapi Modeli Olarak Etkileşimli Ritim Tekrarı Alıştırmasının Otizm Spektrum Bozuklukları Olan Çocuklardaki Problem Davranışların Azaltılmasındaki Etkileri. *Journal of International Social Research*, 3(10), 661-673.

SUMMARY

Introduction

The objective of education is to bring up individuals that have acquired the required knowledge and skills to overcome challenges and grow habit of working by means of improving interests, trends and aptitudes (Basic Law of Turkish National Education, 1973). Education is a granted right without any discrimination of language, race, gender, religion and disability according to the Law of Turkish National Education (1973). Special education in our country has been phased in as pre-school, first grade, second grade and third grade (SESR, 2018). The teachers giving education in these associations are being trained in the special education departments of universities. Music education, which has found a place at all phases of education as one of the fields of learning and accommodated qualities supporting children's education (Çadır, 2008; Önal, 2010; Eren, Deniz ve Düzkantar, 2013; Yıkış, Terzioğlu, Kot & Aktaş, 2017; Eren, 2015; Saldana, 2016; Kern, Woley & Aldridge, 2006; Gökmen, 2010; Yükselsin & Berrakçay, 2010; Nacakçı & Dalkıran, 2016; Kara, 2019), has been included in curricula of special education associations with the name of music and game. In accord with the current regulations in Türkiye, music and game lesson at first grade of special education associations is being taught by only special education teachers. The special education teachers acquire the skills and knowledge required for music and game lesson under the scope of "game and music in special education" lesson given only at universities. Under these circumstances, game and music in special education lesson, which special education teachers receive during their four-year university education in order to teach music and game lesson, has become more important, and the views of academicians with respect to music and game lesson has gained significance since they are the trainers of this subject lesson. In this study, our primary objective has been to identify the views of special education and music education expert academicians on music and game lesson.

Method

The model for this study is the case study among qualitative research methods. We used the sampling methods of criterion and snowball sampling in order to determine participants that will provide their views and opinions during data collection process. One of the participants is music education expert whereas the other three are special education teachers. The research data have been collected by means of semi-structured interviews consisting of 14 questions with the participation of expert academicians in the field. Interviews were taped and these recordings then transcribed for analysis. A pilot interview was conducted with one academician specialized in special education in order to test the extent to which interview questions served for the research objectives. Research

Permit was obtained to administer the interview questions with the report of Gazi University Ethical Board numbered 2022-244. Three of the participant interviews were conducted face-to-face whereas one interview was conducted over the phone due to Covid-19 pandemic whose impacts were still being experienced during data collection process. The participants were informed about the research before the interviews were initiated and voluntary consent forms were obtained.

The average interview time has been 33.55 minutes. We paid particular attention to transcribe the participant statements as uttered during the transcription of interview tapes. After the transcription process was completed, a content analysis was performed to systematically code the data obtained. The data collected in this research was also examined by another researcher that had completed their doctoral study upon the data analysis conducted by the researcher, and the codes and themes obtained were compared and discussed until a consensus was reached.

Results

In this study, the interviews conducted with the participation of special education and musical expert academicians, and they were analyzed with content analysis and following results were obtained regarding music and game lesson:

- *Students enjoyed music and game activities so much.*
- *The knowledge and skills obtained through music and game activities enabled students to associate with others and prepared them to their further lives.*
- *Songs specially made a positive contribution to students language development.*
- *While new knowledge and skills were being given to the students, previously acquired knowledge and skills should be reinforced through music and game activities.*
- *Game, music and rhythm works attracted students and increased their motivation towards learning.*

The following results were obtained regarding participant views on “game and music in special education” given at universities:

- *Special education expert academicians did not experience any issues on teaching game contents of game and music lesson in special education; however, they were not adequately competent to teach the music content. As a result, course objectives with respect to music could not be met.*
- *There was not a commonly accepted view and approach to teach game and music lesson in special education, but there were differing point of views.*

The following results were obtained regarding the views of academicians on competencies that special education teachers should have:

- Teachers of music and game lesson in special education should have musical knowledge.
- They should have knowledge on how to teach music.
- It would be adequate for them to know how to access basic musical knowledge.
- Teachers of music and game lesson should have the ability to design and the creativity skills to adapt to the changing conditions while teaching music and game lesson.
- Special education teachers should be able to play a musical instrument at a basic level and have required skills to teach simple instruments such as Orff instruments to the students.
- These teachers should be able to create adaptations to facilitate learning by diversifying the learning environment.
- They should know a plenty of school songs.

Discussion

According to the results obtained in this study, music and game educations provides positive impacts on students associating with the others in the society. We found out that these findings were matching with the findings of other studies in the field (Eren, 2015; Saldana, 2016; Kern, Woley & Aldridge, 2006). Furthermore, we found that music and game activities were effective in having the students acquire new knowledge and skills and making these skills permanent, and these findings were also supporting the findings of other studies conducted in the field (Çadır, 2008; Önal, 2010; Eren, Deniz & Düzkantar, 2013; Yıkmiş, Terzioğlu, Kot & Aktaş, 2017). Within the scope of the results obtained in this study, the academicians teaching game and music in special education lesson were inefficient to teach the skills of musical education, and we found out that this finding was supported with the studies conducted by Turan (2006) and Özdemir (2021).

ORCID

Aydın ERDEM  ORCID 0000-0003-4551-2811

Sadık ÖZÇELİK  ORCID 0000-0001-6243-9957

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluştan destek alınmamıştır.

Makalenin hazırlanması sürecinde desteğini esirgemeyen sayın hocam Doç.Dr. Eylem DAYI'ya teşekkürlerimizi sunarız.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğerk kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 22.02.2022 tarih ve E-77082166-302.08.01-300445 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Kapsayıcı Eğitim Alanında Yapılan Araştırmalara Yönelik Bir İnceleme*

A Review of Research on Inclusive Education

Tevfik PALAZ¹, Gökçe KILIÇOĞLU², Tuğba KILCAN³, Sadettin ERBAŞ⁴

¹ Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü,
tevfikpalaz@gazi.edu.tr

² Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü,
gkilocoglu@gazi.edu.tr

³ Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü,
tugbakilcan@gazi.edu.tr

⁴ Bağımsız Araştırmacı, s.eras66@gmail.com.tr

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 02.08.2023

Yayına Kabul Tarihi: 17.12.2023

ÖZ

Bu araştırmada Web of Science (WoS) veri tabanının eğitim/eğitim araştırmaları kategorisinde taranan kapsayıcı eğitim ile ilgili araştırma makalelerinin bibliyometrik analiz yöntemi ile incelenmesi amaçlanmıştır. İlk olarak WoS veri tabanında araştırmaya dahil edilecek çalışmalara yönelik kriterler uygulanmış ve 2826 makaleye ait veriye ulaşılmıştır. Verilerin analizi VOSviewer paket programı ile yapılmıştır. Öncelikle araştırma alanıyla ilgili makalelerin yıllar içerisindeki dağılımı incelenmiştir. Bibliyometrik analiz kısmında ise atıf analizi (Citation analysis), ortak yazar analizi (Co-author analysis), ortak atıf analizi (Co-citation analysis) ve anahtar kelime analizi (Co-word analysis) yapılmıştır. Makalelerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde genel olarak kapsayıcı eğitim alanında yapılan araştırmaların artış eğiliminde olduğu görülmektedir. Kapsayıcı eğitim alanında yapılmış projelerin çıktılarında ve öğretmen eğitimine yönelik çalışmalar daha çok atıf almaktadır. "International Journal of Inclusive Education" dergisi en fazla makale ve atıfa sahip dergidir. Ayrıca yayın dili İngilizce olan dergiler daha çok atıf almaktadır. Bazı kurumlarda uluslararası iş birlikleri yoğunken bazılarında ise yerel iş birlikleri daha yoğun olarak görülmektedir. Güçlü iş birliklerine sahip kurumlar yayın sayısında da daha üretken durumdadır. Anahtar kelime analizi sonucu, kapsayıcı eğitim konusunda oldukça zengin bir çalışma alanının olduğunu göstermektedir. WoS veri tabanının haricinde diğer veri tabanları da kullanılarak başka

***Alıntılama:** Palaz, T., Kılıçoğlu, G., Kılcan, T. ve Erbaş, S. (2023). Kapsayıcı eğitim alanında yapılan araştırmalara yönelik bir inceleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 2407-2443.

incelemeler yapılabilir. Başka doküman türleri incelenebilir. Araştırma konusuyla ilgili yıl kısıtlaması yapılarak alanındaki eğilimler ortaya konabilir.

Anahtar Sözcükler: *Kapsayıcı eğitim, Kapsayıcılık, Bibliyometrik analiz.*

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the research articles on inclusive education indexed in the education/educational research category of the Web of Science (WoS) database by bibliometric analysis method. Firstly, the criteria for the studies to be included in the research in the WoS database were applied and the data of 2826 articles were accessed. The data were analyzed with the VOSviewer package program. First of all, the distribution of articles related to the research area over the years was analyzed. In the bibliometric analysis part, citation analysis, co-author analysis, co-citation analysis and co-word analysis were performed. When the distribution of articles according to years is analyzed, it is seen that research in the field of inclusive education tends to increase in general. Studies on the outputs of projects in the field of inclusive education and teacher training receive more citations. "International Journal of Inclusive Education" has the highest number of articles and citations. In addition, journals whose publication language is English receive more citations. While international collaborations are intense in some institutions, local collaborations are more intense in others. Institutions with strong collaborations are also more productive in terms of the number of publications. The result of keyword analysis shows that there is a very rich field of study on inclusive education. In addition to the WoS database, other databases can be used for further analysis. Other types of documents can be analyzed. Trends in the field can be revealed by restricting the year related to the research topic.

Keywords: *Inclusive education, Inclusion, Bibliometric analysis*

GİRİŞ

Her geçen gün önemi daha da artan eğitim bugüne kadar birçok boyutuyla ele alınmıştır. Bugün ülkeler için yetişmiş insan gücünün varlığı önemli bir prestij kaynağı olurken, bilginin dolayısıyla da eğitimin herkes için ulaşılabilir hale gelmesi ülkelerin gelişmişlik seviyelerinin ciddi bir göstergesi olarak ortaya çıkmaktadır (Akçamete, Büyükkarakaya, Bayraklı & Yıldırım, 2012). Özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısında birçok alanda yaşanan değişim ve gelişimle birlikte eğitimin bir insan hakkı olarak ifade edilmesi ve tüm insanların bu haktan eşit olarak faydalanabilmesi yönünde yaşanan gelişmeler bu anlamda eğitim politikalarının oluşturulması ve uygulanması sürecini de hızlandırmıştır.

İçinde bulunduğumuz dönemin eğitim anlayışı değerlendirildiğinde bu anlayışın öğrenciyi merkeze alan ve insancıl bir anlayış sergilediği görülmektedir. Ayrıca okul

bizzat hayatın kendisidir anlayışı da giderek yaygınlaşmış ve kabul görmüştür. İçinde yaşanılan topluma faydalı bireyler yetiştirmeyi amaçlayan eğitim bu amaca ulaşmada tüm bireylere eşit imkânlar sunma ve bunun için gerekli uygulamaları gerçekleştirme amacındadır. Bu durum da kapsayıcı eğitim uygulamalarını birçok alanda olduğu gibi okullarda da gerekli kılmaktadır. Bugün okullarda birçok sınıfta farklı özelliklere sahip öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrencilerin öğretmenler tarafından öğrenmeye dair ihtiyaçlarının karşılanması beklenmektedir. Bu durum da öğretim ortamındaki bu farklılıkları öğretimi zenginleştirmek adına bir avantaj olarak gören eğitim modeli olarak kapsayıcı eğitimi (İlçin, 2022, s.14) karşımıza çıkarmaktadır.

Stubbs (2008, s.18)'a göre kapsayıcı eğitim, herkesin eğitime ulaşma ve dışlanmama temel hakkının bir ifadesidir. UNICEF (2017) kapsayıcı eğitimi, tüm öğrencileri kapsayan, kim olurlarsa olsunlar, yetenekleri veya gereksinimleri ne olursa olsun onları öğrenmeleri için kucaklayan ve destekleyen bir eğitim sistemi olarak nitelendirmekte ve kapsayıcı eğitimin öğretimin, müfredatın, okul binalarının, sınıfların, oyun alanlarının, ulaşımın her düzeydeki tüm çocuklar için uygun olduğundan emin olunması ve tüm çocukların aynı okullarda birlikte öğrenmesi anlamına geldiğini ifade etmektedir. Bir başka kapsayıcı eğitim tanımı ise Fırat (2021) tarafından yapılmıştır. Bu tanıma göre kapsayıcı eğitim, bütün öğrenciler için kaliteli bir eğitim verme ihtiyacına odaklanarak tam katılım ve erişimi sağlamaya yönelik geliştirilen uygulama süreçlerini içeren eğitim yaklaşımıdır. Öner (2022) ise kapsayıcı eğitimi; cinsiyet, etnik köken, din, dil, başarı, sağlık ve ekonomik durumları fark etmeksizin tüm çocukların eğitim sistemi tarafından aynı ortamda kucaklanmasını ve bireysel farklılıklara olumlu yanıt verilerek kaliteli eğitimle buluşturulmasını içeren bir eğitim sistemi olarak tanımlamaktadır.

Kapsayıcı eğitimin çok sağlam uluslararası belgeler üzerine inşa edildiği söylenebilir. Bu belgeler; “İnsan Hakları Evrensel Beyanname” (1948), “Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi” (1952), “UNESCO Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme” (1960), “Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme” (1965), “Birleşmiş Milletler Zihinsel Engelli Bireylerin Hakları Bildirisi” (1971), “Birleşmiş Milletler Özürlü Hakları Bildirgesi” (1975), “Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın

Önlenmesi Sözleşmesi” (1979), “UNESCO Malaga Eğitim, Önleme ve Katılım Faaliyetleri Dünya Konferansı ve Sundberg Bildirgesi” (1981), “Birleşmiş Milletler Engelliler İçin Dünya Eylem Programı” (1982), “Engelliler İçin Dünya Eylem Sözleşmesi” (1982), “Çocuk Haklarına Dair Sözleşme” (1989)’den oluşmaktadır. Bu belgeler ile kapsayıcı eğitimin uluslararası dayanaklarının temellerinin olduğu söylenebilir. Tüm bu sözleşmeler, belgeler değerlendirildiğinde, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (1948)’nin yayınlanması ile eğitim hakkı olarak başlayan sürecin kadın ve çocukların eğitime dahil edilmesi ve engelli bireylerin eğitim sürecinden yoksun bırakılmaması ile ilgili düzenlemelerle genişletilerek devam ettiği söylenebilir. 1990’lı yılları takip eden süreçte ise “Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı” (1990), “UNESCO Salamanca Bildirisi” (1994) ve “Dakar Eylem Çerçevesi” (2000) kapsayıcı eğitimin gelişimi için uluslararası düzeyde dönüm noktaları olmuştur. Özellikle 1994 tarihinde Birleşmiş Milletler tarafından ilan edilen; bireysel farklılıklara bakılmaksızın “Herkes için eğitim” ve bütün çocukların ayırım olmaksızın eşit şartlarda eğitim görmesi düşüncesi amacından hareketle hazırlanan Salamanca Bildirisi’nin kapsayıcı eğitim adına oldukça önemli bir adım olduğu ifade edilebilir.

Kapsayıcı eğitim kavramı ifade edildiği üzere başlangıçta engelli öğrencilerin normal sınıflara entegrasyonu ile ilgili olarak sınırlı bir kullanıma sahipken son yıllarda, sosyal, kültürel ve daha birçok farklılığı içine alacak şekilde geniş bir kullanıma ulaşmıştır (Taylor & Sidhu, 2012). Geçmişten bugüne gerçekleştirilen çalışmalar kapsayıcı eğitimin tanımında gelişimi ve genişlemeyi beraberinde getirmiş, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerle birlikte dil, din, etnik köken, cinsiyet gibi farklılığı olan bütün bireyler kapsayıcı eğitim kapsamına alınmıştır. Kapsayıcı eğitimin çatısının çok geniş olduğu ve ayrımcılığa uğrama ihtimali olan tüm dezavantajlı bireylerin bu gruba dahil edilmesiyle mümkün olacağı (Türkmenoğlu, 2022) unutulmamalıdır.

UNESCO (2003) kapsayıcı eğitimin gerekliliğini ekonomik, sosyal ve eğitim temeli olmak üzere üç temel üzerinden gerekçelendirmiştir. Bu gerekçeler UNESCO (2003) tarafından aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir: Eğitimsel gerekçe olarak; kapsayıcı eğitimle birlikte okullarda bütün çocukların birlikte eğitim görmesinin, bireysel

farklılıklara cevap veren ve dolayısıyla tüm çocuklara fayda sağlayan öğretim yöntemleri geliştirilmesinin gerekliliği anlamına geldiği, sosyal gerekçe olarak; kapsayıcı okulların, tüm çocukları birlikte eğiterek farklılıklara yönelik tutumları değiştirebileceği böylece insanları barış içinde birlikte yaşamaya teşvik eden adil ve ayrımcı olmayan bir toplumun temelini oluşturabileceği, ekonomik gerekçe olarak ise; tüm çocukları bir arada eğiten okullar kurmanın ve sürdürmenin, belirli çocuk gruplarının eğitiminde uzmanlaşmış, farklı türde okullardan oluşan karmaşık bir sistem kurmaktan daha az maliyetli getireceği ve herkes için eğitim sağlamanın daha uygun maliyetli bir yolu olacağıdır.

UNESCO (2017) kapsayıcı eğitimin, tüm öğrencilere ulaşarak, onların farklı ihtiyaç, yetenek ve özelliklerine saygı duyarak ve öğrenme ortamında her türlü ayrımcılığı ortadan kaldırarak eğitim hakkını eyleme geçirmekle ilgili olduğunu ve eğitim alanında tüm zamanlarda temel bir ilke ve kesişen bir yaklaşım olması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca UNESCO, bu anlamda destek ve bilgi paylaşımını teşvik ederek, teknik destek sağlayarak ve uluslararası diyalogu bilgilendirerek kapsayıcı eğitim sistemlerinin önünü açmaya çalışmaktadır.

Kapsayıcı eğitim politikası ve yaklaşımı izlemek için çok önemli insani, ekonomik, sosyal ve politik nedenler olmakla birlikte unutulmamalıdır ki kapsayıcı eğitim aynı zamanda kişisel gelişimi sağlamanın ve bireyler, gruplar ve uluslararası ilişkiler kurmanın bir aracıdır (UNESCO, 2005). Kapsayıcı eğitim genel olarak değerlendirildiğinde kapsayıcı bir toplum oluşturmayı amaçlamaktadır ve bu amaç toplumsal sorunların birçoğuna çözüm yolu olarak düşünülebilir. Özellikle günümüzde birçok farklılığı içerisinde barındıran çoğulcu yapıya sahip toplumların bu sorunlarına yönelik sosyal adalet çerçevesinde kapsayıcılık kavramının öncelikli öneme sahip olduğu söylenebilir (İlçin, 2022, s.18). Kapsayıcı eğitim, eğitimin temel bir insan hakkı olduğu ve daha adil bir toplum için temel oluşturduğu inancıyla gelişmiştir. Bireysel özellikleri veya zorlukları ne olursa olsun, tüm öğrencilerin eğitim alma hakkı vardır. Bunu sağlamada da kapsayıcı eğitimin önemli bir rolü bulunmaktadır.

İlgili alanyazın incelediğinde kapsayıcı eğitim ile ilgili yapılmış olan çeşitli araştırmaları inceleyen farklı çalışmalara (Pérez-Gutiérrez, Castanedo-Alonso, Salceda-Mesa & Cobo-

Corrales, 2021; Izgar & İlter, 2022; Methlagl, 2022) rastlanmaktadır. Pérez-Gutiérrez, Castanedo-Alonso, Salceda-Mesa & Cobo-Corrales (2021) “Scientific Production on Inclusive Education and Physical Education: A Bibliometric Analysis” isimli çalışmalarında beden eğitimi alanında kapsayıcı eğitim ile ilgili 1960-2010 yılları arasında yapılan 664 çalışmayı incelemişlerdir. Ayrıca incelenen çalışmalardaki çalışma başına ortalama yazar sayıları, beden eğitimi alanında kaynaştırma üzerine çalışan en üretken ilk on yazarın iş birliği modelleri, çalışmaların yayımlandığı dergilere vb. bilgilere de çalışmada yer verilmiştir. Izgar & İlter (2022) kaynaştırma eğitimi ile ilgili Türkiye’de yapılan lisansüstü tezler ve bilimsel makalelerin de dahil edildiği çalışmalarını çeşitli değişkenler açısından “Analysis of the Scientific Research on Inclusive Education” isimli çalışmalarında incelemişlerdir. Araştırma verileri, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi’ndeki lisansüstü tezler ve TÜBİTAK ULAKBİM TR-Index veri tabanında bulunan bilimsel makalelerden toplanmıştır. Methlagl (2022), “Mapping Inclusive Education 1980 to 2019: A Bibliometric Analysis of Thematic Clusters and Research Directions” isimli çalışmasında 1980 ile 2019 yılları arasında Web of Science (WoS) ve SCOPUS veri tabanında taranan kapsayıcı eğitim ile ilgili 8398 makalenin bibliyometrik analizini sunmuş, çalışmada kapsayıcı eğitim araştırmalarının kapsamlı bir bilgi haritasını elde etmek için betimsel analizler, ortak yazarlık iş birliği analizi ve ortak kelime analizi yapılmıştır.

Bu araştırmada ise yukarıdaki çalışmalardan farklı olarak kapsayıcı eğitim ile ilgili WoS veri tabanında bulunan eğitim ile ilgili araştırma makalelerinin bibliyometrik analizi ele alınmıştır. Diğer bir ifadeyle bu çalışmada sadece eğitim alanına odaklanmış araştırma makaleleri incelenmiştir. Alan yazın incelendiğinde odak noktası bu kapsamda olan başka bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu durum ilgili araştırmanın özgünlüğü açısından önem taşımaktadır.

Kısaca bu araştırmada Web of Science (WoS) veri tabanının eğitim/eğitim araştırmaları kategorisinde taranan kapsayıcı eğitim ile ilgili araştırma makalelerinin bibliyometrik analiz yöntemi ile incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda çalışma aşağıdaki araştırma sorularına cevap vermeyi amaçlamaktadır:

1. Eğitim alanında kapsayıcı eğitimle ilgili yayımlanmış araştırmaların yıllara göre dağılımını nasıldır?
2. Eğitim alanında kapsayıcı eğitimle ilgili en çok atıf alan makaleler hangileridir?
3. Eğitim alanında kapsayıcı eğitim ile ilgili en çok yayın yapan ve atıf alan araştırmacılar hangileridir?
4. Eğitim alanında kapsayıcı eğitim ile ilgili en çok yayın yapan ve atıf alan dergiler hangileridir?
5. Eğitim alanında kapsayıcı eğitim ile ilgili en çok yayın yapan ve atıf alan kurumlar hangileridir?
6. Eğitim alanında kapsayıcı eğitim ile ilgili en gcl iş birliğine hangi kurumlar sahiptir?
7. Eğitim alanında kapsayıcı eğitim ile ilgili en çok yayın yapan ve atıf alan ülkeler hangileridir?
8. Eğitim alanında kapsayıcı eğitim konusunda en çok kullanılan yazar anahtar kelimeleri hangileridir?
9. Eğitim alanında kapsayıcı eğitim ile ilgili yazarların birlikte atıf alma biçimleri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu alışmada WoS veri tabanında kapsayıcı eğitim ile ilgili bulunan 2826 araştırma makalesi bibliyometrik analiz yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Bibliyometrik analiz, matematiksel ve istatistiksel araçlar vasıtasıyla belli bir alandaki yayınların özelliklerini ortaya çıkarmaktadır (Pritchard, 1969). Ayrıca bu analiz, belli bir alandaki yapılmış çalışmaların birleştirilip incelenmesini sağlamaktadır. Bibliyometrik analizler, bilimsel haritalama gibi tekniklerle ilgili alanın bilişsel yapısının görselleştirilmesini

sağlamaktadır (Cobo, López-Herrera, Herrera-Viedma & Herrera, 2011; Small, 1999; Zupic & Čater, 2015).

Verilerin Toplanması

Veri setinin oluşturulmasında öncelikle araştırmaya dahil edilecek çalışmalara yönelik kriterler belirlenmiştir. Tarama yapılacak anahtar kelime, zaman aralığı, doküman türü ve araştırma alanı olmak üzere dört kriter ortaya konmuştur. Tarama yapılacak anahtar kelime olarak “inclusive education” anahtar kelimesi belirlenmiştir. Zaman aralığı olarak herhangi bir başlangıç yılı belirlenmezken 2021 yılı bitiş tarihi olarak belirlenmiştir. Doküman türü olarak da sadece makaleler seçilmiştir. Çünkü diğer bazı doküman türlerinin içeriğine ulaşılammıştır. Araştırma kategorisi olarak eğitim/egitim araştırmaları alanı seçilmiştir.

Verilerin taranması sürecinde WoS veri tabanına “inclusive education” anahtar kelimesi yazılarak “topic” (Title, abstract, author keywords, keywords plus) araştırma alanı seçilerek taramaya başlanmıştır. Bu işlemin sonucunda 6983 çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırmaya dahil edilecek çalışmalara yönelik kriterleri uygulandığında ise bu sayı 2826’ya düşmüştür. Böylece bibliyometrik analiz yapılacak 2826 makaleye ulaşılmıştır. Daha sonra bu makaleler “plain text file” formatında bilgisayara indirilerek çalışmanın veri seti elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada ilk olarak WoS veri tabanında eğitim araştırmaları kategorisinde taranan kapsayıcı eğitim ile ilgili makalelerin yıllara göre dağılımı incelenmiştir. Ardından bibliyometrik analiz kısmına geçilerek ilgili makalelerin atıf analizi (Citation analysis), ortak yazar analizi (Co-author analysis), ortak atıf analizi (Co-citation analysis) ve anahtar kelime analizi (Co-word analysis) yapılmıştır. Çalışmanın bibliyometrik analizinde VOSviewer yazılımının 1.6.17 versiyonu kullanılmıştır. VOSviewer, bibliyometrik verilerden ağlar, haritalar meydana getirerek bu bibliyometrik verilerin görselleştirilmesini sağlayan bir yazılım aracıdır (Van Eck & Waltman, 2014; 2019). VOSviewer’ın bu özelliği sayesinde bibliyometrik veriler arasındaki ilişkiler daha kolay bir şekilde incelenebilmektedir.

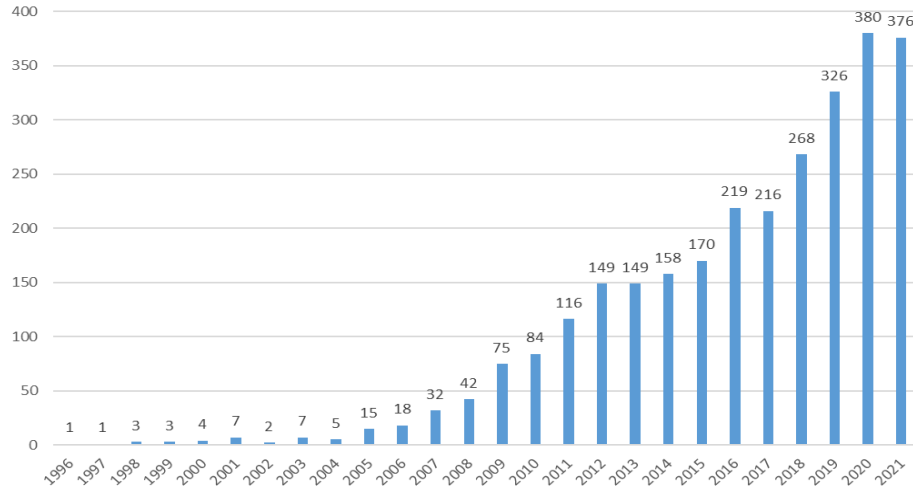
Atıf analizi (Citation analysis) olarak; kapsayıcı eğitimle ilgili en çok atıf alan makaleler, yazarlar, dergiler, kurumlar ve ülkeler incelenmiştir. Yine atıf analizi kapsamında kapsayıcı eğitimle ilgili en çok makale yayımlayan yazarlar, dergiler, kurumlar ve ülkeler ortaya konmuştur. Ortak yazar analizi (Co-author analysis) olarak kapsayıcı eğitim alanında en çok iş birliği yapan kurumlar incelenmiştir. Ortak atıf analizi (Co-citation analysis) ile kapsayıcı eğitim alanında birlikte atıf yapılan araştırmacılar ortaya konmuştur. Anahtar kelime analizi (Co-word analysis) kapsamında kapsayıcı eğitim alanında yayımlanan makalelerdeki yazarların kullandığı anahtar kelimeler incelenmiştir.

BULGULAR

Bu araştırmada WoS veri tabanında taranan dergilerdeki kapsayıcı eğitim ile ilgili çalışmaların bibliyometrik analizi yapılmıştır. Araştırmaya yönelik bulgular aşağıda sunulmuştur.

Yayımların Yıllara Göre Dağılımı

WoS veri tabanında taranarak elde edilen verilere göre kapsayıcı eğitim ile ilgili çalışmaların yıllara göre dağılımı grafik 1'de sunulmuştur.



Grafik 1. Yayımların yıllara göre dağılımı

Grafik 1 incelediğinde, WoS indekslerinde kapsayıcı eğitim ile ilgili ilk yayının 1996 yılında yayımlandığı görülmektedir. 1996 yılından 2004 yılına kadar yayın sayısında önemli bir artış görülmezken 2005 yılından sonra ise yayın sayısında önemli bir artış olmuştur. Bazı yıllarda yayın sayısı (2005-2006, 2012-2013, 2016-2017 gibi) durağanlık gösterse de konuyla ilgili yapılan çalışmaların sayısında genel durum artış eğilimindedir. Kapsayıcı eğitimle ilgili yayın sayılarının artışı; 1990'lı yıllarda başlayan ve 2000'li yıllarda da hız kazanarak günümüze kadar devam eden özellikle kapsayıcı eğitim konusunda sosyal alan ve eğitim alanındaki değişiklik ve gelişmeleri içeren uluslararası düzeyde yayımlanan yasal belgeler bu alanda birçok gelişmeyi beraberinde getirmiştir. Çalışmada elde edilen veriler doğrultusunda özellikle 2000'li yıllarda meydana gelen yayın sayısındaki artışın sebebi konuya olan ilginin artışıyla ilişkilendirilebilir.

Kapsayıcı Eğitim ile İlgili En Çok Atıf Alan Makaleler

WoS veri tabanından elde edilen verilere göre kapsayıcı eğitim ile ilgili en çok atıf alan 15 makaleye ait bilgiler tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. En Çok Atıf Alan Makaleler

	Makale Adı	Toplam Atıf	Atıf Ortalaması
1	Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change?. <i>Journal of Education Change</i> 6, 109–124.	235	14,68
2	Ainscow, M., & A. Sandill. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. <i>International Journal of Inclusive Education</i> 14 (4): 401–416.	213	19,36
3	Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. <i>Asia-Pacific Journal of Teacher Education</i> , 39 (1), 17-32.	173	17,3
4	Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. <i>Educational Research Review</i> , 4 (2), 67-79.	159	13,25

5	Miles, S., & Singal, N., (2010). The Education for all and inclusive education debate: Conflict, contradiction or opportunity?, <i>International Journal of Inclusive Education</i> , 14(1), 1-15.	156	14,18
6	Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance? <i>International Journal of Inclusive Education</i> 15 (1), 29-39.	146	14,6
7	Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education?, <i>International Journal of Inclusive Education</i> , 16 (1), 39-56.	145	16,11
8	Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. <i>International Journal of Inclusive Education</i> , 13 (2), 195-209.	141	11,75
9	Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. <i>Cambridge Journal of Education</i> , 40 (4), 369-386.	135	12,27
10	MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. <i>Teaching and Teacher Education</i> , 29, 46-52.	123	15,37
11	Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. <i>Teaching And Teacher Education</i> , 25 (4), 594-601.	111	10,09
12	Slee, R. (2013). How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition?, <i>International Journal of Inclusive Education</i> , 17 (8), 895-907.	107	13,37
13	Stanovich, P. J., & Jordan, A. (1998). Canadian teachers' and principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classrooms. <i>Elementary School Journal</i> , 98 (3), 221-238.	99	4,30

14	Malinen O. P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. <i>Teaching and Teacher Education</i> , 33, 34-44.	94	11,75
15	Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice. <i>International Journal of Educational Development</i> . 31, 50–58.	91	9,1

Tablo 1 incelendiğinde 235 atıfla “Developing inclusive education systems: What are the levers for change?” (Ainscow, 2005) isimli çalışmanın en çok atıf alan makale olduğu görülmektedir. Bu çalışma; eğitimde kapsayıcılık ve kapsayıcı eğitim bağlamında yapılan birçok proje ve araştırmanın sonuçlarından argümanlar sunmaktadır. 19,36 atıf ortalaması ile “Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership” (Ainscow and Sandill, 2010) isimli makale ise atıf ortalama performansı en yüksek çalışmadır. Adı geçen bu çalışmada uluslararası araştırma bulgularından faydalanılarak kapsayıcı eğitime yönelik politika ve uygulama geliştirmede organizasyonel koşulların ve liderliğin rolü ortaya konmuştur. Yukarıdaki tablodaki en çok atıf alan bu araştırmaların bir kısmı kapsayıcı eğitimle ilgili yürütülen projelerin sonuçlarına dayanmaktadır (Ainscow, 2005; Florian & Rouse, 2009; Polat, 2011). Bunun haricindeki bazı çalışmalar ise derleme çalışmalarından oluşmaktadır (Ainscow & Sandill, 2010; Miles & Singal, 2010). Bu makalelerin önemli bir kısmı öğretmen eğitimine (Florian, & Rouse, 2009; Florian & Linklater, 2010; Forlin & Chambers, 2011) odaklanırken öğrencilere yönelik çalışmalar da (Ruijs & Peetsma, 2009; Taylor & Sidhu, 2012) bulunmaktadır.

Kapsayıcı Eğitim ile İlgili En Çok Yayın Yapan ve Atıf Alan Araştırmacılar

WoS veri tabanından elde edilen verilere göre kapsayıcı eğitim konusunda en çok yayın yapan 15 araştırmacıya ait bilgiler tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. En Çok Yayın Yapan Araştırmacılar

	Yazar adı	Yayın sayısı	Atıf sayısı	Atıf ortalaması
1	Sharma, Umesh	34	748	22
2	Forlin, Chris	20	682	34,1
3	Carrington, Suzanne	15	182	12,13
4	Schwab, Susanne	15	108	7,2
5	Walton, Elizabeth	15	92	6,13
6	Loreman, Tim	13	432	33,23
7	Pijl, Sip Jan	13	410	31,53
8	Naraian, Srikala	13	75	5,76
9	Savolainen, Hannu	12	422	35,16
10	Arnaiz Sanchez, Pilar	12	93	7,75
11	Messiou, Kyriaki	11	198	18
12	Morina, Anabel	11	142	12,90
13	Waitoller, Federico	10	197	19,7
14	Moliner Garcia, Odet	10	14	1,4
15	Florian, Lani	9	563	62,55

Tablo 2 incelendiğinde; kapsayıcı eğitim konusunda en fazla makaleye sahip olmalarından dolayı en üretken araştırmacılar olarak; “Sharma, Umesh” (n:34), “Forlin, Chris” (n:20) ön plana çıkmaktadırlar. Bu araştırmacıları; “Carrington, Suzanne” (n:15), “Schwab, Susanne” (n:15) ve “Walton, Elizabeth” (n:15) takip etmektedir. Tabloda yer alan diğer araştırmacıların yayın sayıları ise 13 ile 9 arasında değişmektedir.

WoS veri tabanından elde edilen verilere göre kapsayıcı eğitim konusunda en çok atıf alan 15 araştırmacıya ait bilgiler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. En Çok Atıf Alan Araştırmacılar

	Yazar adı	Atıf sayısı	Yayın sayısı	Atıf ortalaması
1	Sharma, Umesh	748	34	22
2	Forlin, Chris	682	20	34,1
3	Florian, Lani	563	9	62,55
4	Ainscow, Mel	515	9	57,22
5	Loreman, Tim	432	13	33,23
6	Savolainen, Hannu	422	12	35,16
7	Pijl, Sip Jan	410	13	31,53
8	Malinen, Olli-Pekka	332	6	55,33
9	Nel, Norma	242	9	26,88
10	Kozleski, Elizabeth B.	226	9	25,11
11	Engelbrecht, Petra	217	7	31
12	Boyle, Christopher	214	7	30,57
13	Sandill, Abha	213	1	213
14	Peetsma, Thea T. D.	212	2	106
15	Ruijs, Nienke M.	212	2	106

Tablo 3 incelendiğinde; kapsayıcı eğitim konusunda en fazla atıfa sahip araştırmacı olarak “Umesh, Sharma” 748 atıfla ön plana çıkmaktadır. Ayrıca konuyla ilgili en çok yayına sahip araştırmacıdır (tablo 2). Bu bağlamda ilgili konuyla alakalı en üretken ve en etkili araştırmacılardan biri olarak görülebilir. Tablo 3 atıf ortalaması performansı bakımından değerlendirildiğinde Abha Sandill, ilgili konuyla alakalı tek bir makaleye sahip olmasına rağmen 213 atıf ortalaması ile ön plana çıkmaktadır. Bu makale, Mel Ainscow ile ortak araştırmacı olarak birlikte yapmış oldukları “Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership, (2010)” isimli araştırmadır. Aynı zamanda bu makale en çok atıf alan araştırmalar sıralamasında da (tablo 1) en üst sıralarda yer almaktadır. Atıf ortalama performansı yüksek olan diğer araştırmacılar ise “Thea T. D. Peetsma” ve “Nienke M. Ruijs” dir. Bu yazarlar, araştırma

konusuyla ilgili beraber ortak yazarlıkları sayesinde “Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed, (2009)” ve “Inclusive education and students without special educational needs, (2010)” isimli iki çalışmalarıyla 106 atıf ortalamasına sahiptirler. Ruijs ve Peetsma (2009), 159 atıfa sahip bu çalışmada kapsayıcı eğitim bağlamında eğitimde kaynaştırmanın özel eğitime ihtiyacı olan ve olmayan öğrenciler üzerindeki (bilişsel, sosyo-duygusal) etkilerine odaklanmışlardır. Ruijs, Veen ve Peetsma (2010), 52 atıfa sahip bu çalışmada ise kapsayıcı eğitimin özel eğitime ihtiyacı olmayan öğrencilerin akademik başarıları ve sosyo-duygusal durumları üzerinde ne gibi etkileri olduğuna yoğunlaşmışlardır. Bu yazarların haricinde “Forlin, Chris” (n:682), “Florian, Lani” (n:563) ve “Ainscow, Mel” (n:515) en etkili araştırmacılar arasında yer almaktadır.

Kapsayıcı Eğitim ile İlgili En Çok Yayın Yapan ve Atıf Alan Dergiler

WoS veri tabanından elde edilen bilgilere göre kapsayıcı eğitim konusunda en çok yayın yapan 15 dergiye ait bilgiler tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. En Çok Yayın Yapan Dergiler

	Dergi adı	Yayın sayısı	Atıf sayısı	Atıf ortalaması
1	International Journal of Inclusive Education	604	6327	10,47
2	Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educacao	65	26	0,4
3	Teaching And Teacher Education	64	1488	23,25
4	International Journal of Whole Schooling	47	381	8,10
5	South African Journal of Education	35	287	8,2
6	Pedagogika (Pedagogy)	31	6	0,19
7	Psikhologicheskaya Nauka i Obrazovanie (Psychological Science and Education)	30	58	1,93
8	Education Sciences	30	29	0,96
9	Revista de Educacion	27	140	5,18
10	Revista Interuniversitaria de Formacion del Profesorado (Rifop)	27	75	2,77

11	Frontiers in Education	27	47	1,74
12	Revista on Line de Politica e Gestao Educacional	26	11	0,42
13	Profesorado Revista de Curriculum y Formacion de Profesorado	25	31	1,24
14	Australian Journal of Teacher Education	23	317	13,78
15	Cambridge Journal of Education	20	385	19,25

Tablo 4 incelendiğinde; “International Journal of Inclusive Education” dergisi 604 makaleyle kapsayıcı eğitim alanında en fazla yayın yapan dergi olarak ön plana çıkmaktadır. Bu derginin araştırma konusuyla ilgili yayın yapan diğer dergilerle arasında makale sayısı açısından önemli bir fark bulunmaktadır. Bu fark derginin amaç ve kapsamının sadece kapsayıcı eğitim olmasıyla açıklanabilir.

Araştırmanın dikkat çeken bulgularından biri ise “Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educacao”, “Psikhologicheskaya Nauka i Obrazovanie (Psychological Science and Education)”, “Profesorado-Revista de Curriculum y Formacion de Profesorado”, “Pedagogika (Pedagogy)” ve “Revista on Line de Politica e Gestao Educacional” dergilerin yayın sayısının yüksek olmasına rağmen atıf sayılarının ve ortalamalarının oldukça düşük olmasıdır. “Psikhologicheskaya Nauka i Obrazovanie (Psychological Science and Education)” dergisi Rusya merkezlidir ve yayımlanan makalelerin büyük bir çoğunluğu Rusça yayımlanmaktadır. “Profesorado Revista de Curriculum y Formacion de Profesorado” dergisi İspanya merkezlidir ve bu dergide yer alan makalelerin çoğu İspanyolcadır. “Pedagogika-Pedagogy” dergisi Bulgaristan merkezlidir ve bu dergide yayımlanan makalelerin büyük bir kısmı Bulgarca yayımlanmaktadır. Yine aynı şekilde “Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educacao” ve “Revista on Line de Politica e Gestao Educacional” dergileri Brezilya merkezlidir ve burada yayımlanan araştırmaların önemli bir kısmı Portekizcedir. Bu durum ilgili dergilerin ve burada yayımlanan araştırmaların uluslararası görünürlüğünü kısıtlayan etkenlerden biri olarak sayılabilir.

WoS veri tabanından elde edilen verilere göre kapsayıcı eğitim konusunda en çok atıf alan 15 dergiye ait bilgiler tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. En Çok Atıf Alan Dergiler

	Dergi adı	Yayın sayısı	Atıf sayısı	Atıf ortalaması
1	International Journal of Inclusive Education	604	6327	10,47
2	Teaching and Teacher Education	64	1488	23,25
3	Asia-Pacific Journal of Teacher Education	13	499	38,38
4	Cambridge Journal of Education	20	385	19,25
5	International Journal of Whole Schooling	47	381	8,10
6	Australian Journal of Teacher Education	23	317	13,78
7	Journal of Educational Change	8	294	36,75
8	South African Journal of Education	35	287	8,2
9	Teachers and Teaching	8	275	34,37
10	British Journal of Sociology of Education	14	247	17,64
11	Oxford Review of Education	6	245	40,83
12	International Journal of Educational Development	13	242	18,61
13	Teachers College Record	10	220	22
14	Scandinavian Journal of Educational Research	14	218	15,57
15	Journal of Teacher Education	6	206	34,33

Tablo 5 incelendiğinde; “International Journal of Inclusive Education” dergisi 6327 atıfla kapsayıcı eğitim alanında en çok atıf alan dergidir. Bu dergi hem yayın ve atıf sayısı hem de derginin amaç ve kapsamı yönünden incelendiğinde kapsayıcı eğitim alanında en üretken ve etkili dergi olarak ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda en çok atıf alan makalelerin (Ainscow & Sandill, 2010; Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2011; Forlin, Loreman, Sharma & Earle, 2009; Miles & Singal, 2010; Slee, 2013; Taylor & Sidhu, 2012; tablo 1) önemli bir kısmı bu dergide yayımlanmıştır.

Kapsayıcı Eğitim ile İlgili En Çok Yayın Yapan ve Atıf Alan Kurumlar

WoS veri tabanından elde edilen verilere göre kapsayıcı eğitim konusunda en çok yayın yapan ve en çok atıf alan 15 kuruma ait bilgiler tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. En Çok Yayın Yapan ve Atıf Alan Kurumlar

Sıra	Kurum adı	Makale sayısı	Atıf sayısı	Sıra	Kurum adı	Atıf sayısı	Makale sayısı
1	Monash Üniversitesi	70	1113	1	Monash Üniversitesi	1113	70
2	Queensland Teknoloji Üniversitesi	43	522	2	Manchester Üniversitesi	807	20
3	Murcia Üniversitesi	40	266	3	Hong Kong Eğitim Enstitüsü	723	22
4	Seville Üniversitesi	39	212	4	Queensland Teknoloji Üniversitesi	522	43
5	North West Üniversitesi	34	379	5	Jyvaskyla Üniversitesi	452	31
6	Jyvaskyla Üniversitesi	31	452	6	Aberdeen Üniversitesi	438	6
7	Autonoma Madrid Üniversitesi	27	126	7	Groningen Üniversitesi	437	19
8	Malaga Üniversitesi	25	38	8	Norveç Bilim ve Teknoloji Üniversitesi	407	15
9	Columbia Üniversitesi	24	315	9	Queensland Üniversitesi	401	17
10	Granada Üniversitesi	24	29	10	North West Üniversitesi	379	34
11	Deakin Üniversitesi	23	205	11	Arizona State Üniversitesi	363	11

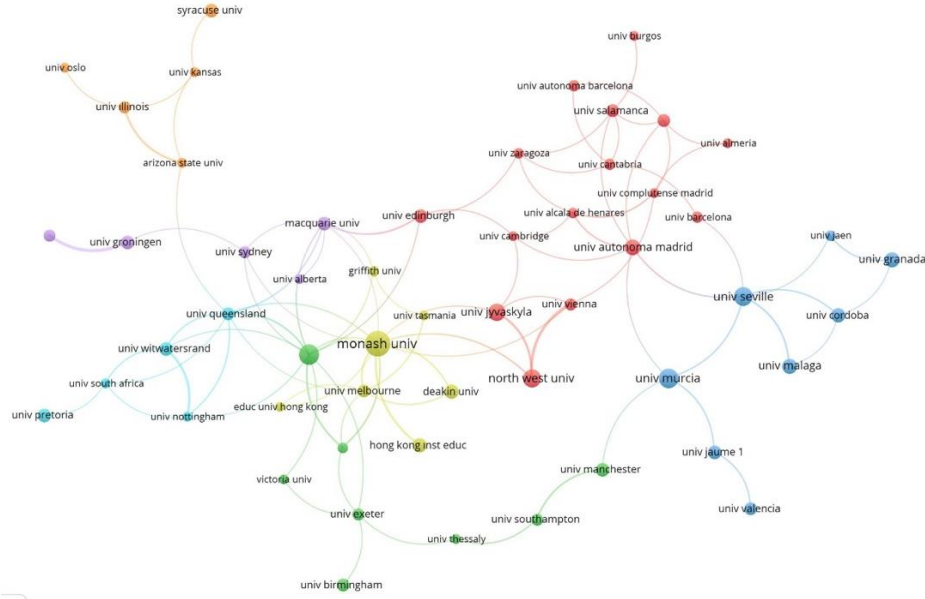
12	Hong Kong Eğitim Enstitüsü	22	723	12	Edinburgh Üniversitesi	357	20
13	Cordoba Üniversitesi	22	85	13	Columbia Üniversitesi	315	24
14	Manchester Üniversitesi	20	807	14	Sydney Üniversitesi	307	15
15	Edinburgh Üniversitesi	20	357	15	Macquarie Üniversitesi	292	19

Tablo 6 incelediğinde, 70 makaleyle en üretken kurum olarak “Monash Üniversitesi” ön plana çıkmaktadır. “Queensland Teknoloji Üniversitesi”, “Murcia Üniversitesi”, “Seville Üniversitesi”, “North West Üniversitesi” ve “Jyvaskyla Üniversitesi” kurumları 30’un üzerinde makaleyle en çok yayın yapan kurumlar arasında yer almaktadır. “Malaga Üniversitesi” ve “Granada Üniversitesi” kurumlarının yayın sayısı bakımından üst sıralarda bulunmalarına rağmen atıf sayısının da aynı başarıyı yakalayamadıkları görülmektedir.

Tablo 6’ya göre “Monash Üniversitesi” kurumu bu alanda en çok yayın yapan kurum olmasının yanında atıf sıralamasında da 1113 atıfla ilk sırada bulunmaktadır. Bu bağlamda bu kurum yayın ve atıf sayısı yönünden en üretken ve en etkili kurum olarak dikkat çekmektedir. En çok atıfa sahip diğer kurumlar “Manchester Üniversitesi”, “Hong Kong Eğitim Enstitüsü” ve “Queensland Teknoloji Üniversitesi”dir. “Aberdeen Üniversitesi” kurumunun yayın sayısı düşük olmasına rağmen yüksek atıfa sahip olması dikkat çekicidir.

Ortak Yazar Analizi (Kurum)

WoS veri tabanından elde edilen verilere doğrultusunda 589 kurum arasında en az 3 yayına sahip olma kriteri belirlenerek güçlü iş birliğine sahip 26 kurum arasındaki iş birliği ağı Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Kurumlar Arası İş Birliği Ağı

Kurumlar arası iş birliğine yönelik bilgilerin verildiği şekil 2 incelendiğinde, yedi farklı renkte kümenin bulunduğu görülmektedir. Şekil üzerindeki bu durum aynı renkte yer alan kurumlar arasında daha güçlü bir iş birliği olduğu anlamına gelmektedir. En yoğun iş birliği kırmızı renkli kümede bulunmaktadır. Güçlü iş birliği ağına sahip kurumlar olarak; “Monash Üniversitesi”, “Autonoma Madrid Üniversitesi”, “Seville Üniversitesi”, “Cantabria Üniversitesi”, “Salamanca Üniversitesi”, “Macquarie Üniversitesi” ve “Queensland Teknoloji Üniversitesi” görülmektedir. Bazı küme (Eflatun) ya da kurumlarda (Northwest Üniversitesi, Sydney Üniversitesi, Nottingham Üniversitesi vd.) uluslararası iş birlikleri güçlüyken bazı küme (Mavi) ya da kurumlarda (Cordoba Üniversitesi, Malaga Üniversitesi vd.) ise yerel iş birlikleri daha güçlü olarak ortaya çıkmaktadır.

Kapsayıcı Eğitim ile İlgili En Çok Yayın Yapan ve Atıf Alan Ülkeler

WoS veri tabanından elde edilen verilere göre kapsayıcı eğitim konusunda en çok yayın yapan ve en çok atıf alan 15 ülkeye ait bilgiler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. En Çok Yayın Yapan ve Atıf Alan Ülkeler

Sıra	Ülke	Yayın sayısı	Atıf sayısı	Sıra	Ülke	Atıf sayısı	Yayın sayısı	Atıf ortalaması
1	İspanya	466	1578	1	Avustralya	4017	308	13,04
2	ABD	316	2881	2	İngiltere	3902	249	15,67
3	Avustralya	308	4017	3	ABD	2881	316	9,11
4	Brezilya	264	199	4	İspanya	1578	466	3,38
5	İngiltere	249	3902	5	Çin	1252	76	16,47
6	Güney Afrika	146	1022	6	Kanada	1248	121	10,31
7	Kanada	121	1248	7	İskoçya	1164	40	29,1
8	Almanya	88	315	8	Güney Afrika	1022	146	7
9	Çin	76	1252	9	Hollanda	816	45	18,13
10	Rusya	70	113	10	Norveç	778	65	11,96
11	Norveç	65	778	11	Finlandiya	746	50	14,92
12	Finlandiya	50	746	12	Cyprus	364	32	11,37
13	İsveç	47	295	13	Almanya	315	88	3,57
14	Hollanda	45	816	14	Yeni Zellanda	310	42	7,38
15	Yeni Zellanda	42	310	15	İsveç	295	47	6,27

Tablo 7 incelendiğinde, 466 yayın sayısı ile İspanya en üretken ülke olarak ön plana çıkmaktadır. Konuyla alakalı diğer en üretken ülkeler olarak; ABD, Avustralya, Brezilya ve İngiltere olduğu görülmektedir. Dikkat çeken bulgulardan biri ise Brezilya ve Rusya yayın sayısındaki başarıyı atıf yönünden gösterememiş olmasıdır.

Atıf yönünden ise 4017 atıfla en etkili ülke olarak Avustralya dikkat çekmektedir. Diğer en üretken ülkeler arasında İngiltere, ABD, İspanya ve Çin bulunmaktadır. Atıf ortalaması performansı en yüksek ülke olarak ise İskoçya ön plana çıkmaktadır.

Kapsayıcı Eğitim ile İlgili Yazar Anahtar Kelime Analizi

WoS verilerine göre araştırmaya dâhil edilen yayınlarda kullanılan toplam 5033 farklı yazar anahtar kelimesine ulaşılmıştır. Elde edilen bu anahtar kelimelerin en az 10 kere kullanılması kriter olarak belirlenmiştir. Bu işlemin sonucunda 124 farklı anahtar kelime ortaya çıkmıştır. Daha sonra aynı anlama gelen ya da aynı olup farklı şekilde yazılan kelimeler (inclusive-inclusive, teacher attitudes-teachers' attitudes vd.) tespit edilmiştir. Bu kelimelerin çıkarılması sonucunda 117 farklı yazar ortak anahtar kelimesine ulaşılmıştır. Kapsayıcı eğitimle ilgili yapılan ortak anahtar kelime analizine yönelik oluşturulan anahtar kelime ağı şekil 3'te sunulmuştur.

öğrenciler bağlamında kapsayıcı eğitim konuları çalışan (Slee, R.; Allan, J.; Oliver, M.; Waitoller, F. R.; Brantlinger, E.) ve eğitimde eşitlik ile kapsayıcılık üzerine çalışmalar yapan araştırmacılardan (Kozleski, E. B., Artiles, A. J.) oluşmaktadır. Yeşil küme; kapsayıcı eğitim noktasında küresel çapta projeler yapan uluslararası kuruluşlar (UNESCO, UNICEF, World Bank, OECD) ve bu kuruluşların projelerinde önemli görevler yürüten araştırmacılardan (Florian, L.; Norwich, B.; Thomas, G.; Miles, S.) meydana gelmektedir. Mavi küme; kapsayıcı eğitim konusunda öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitilmesi ile kapsayıcı eğitim pratikleri üzerine çalışmalar yapan araştırmacılardan (Forlin, C.; Sharma, U.; Avramidis, E.; Loreman, T.; Scruggs, T. E.; Jordan, A.; Schwab, S.) oluşmaktadır. Sarı küme; kapsayıcı eğitimin etkilerinin ve eğitime erişimin artırılması konularında çalışmalar yapan araştırmacılar (Ainscow, M.; Messiou, K.) ile İspanya’da kapsayıcı eğitim üzerine çalışmalar yapan araştırmacılardan (Echeita, G.; Hargreaves, A.; Parriila, A.; F. J.; Arnaiz, P.) oluşmaktadır. Eflatun küme; beden eğitimi özelinde kapsayıcı eğitim araştırmaları yapan araştırmacılar (Block, M. E.; Fitzgerald, H.; Haegele, J.) ile Güney Afrika’da kapsayıcı eğitim üzerine çalışan araştırmacılar (Engelbrecht, P.; Walton, E.) ve eğitim araştırmalarında metodoloji üzerine özellikle nitel araştırma üzerine çalışmalar yapan araştırmacılardan (Creswell, J. W.; Merriam, S. B.) meydana gelmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

WoS veri tabanından elde edilen bulgular sonucunda kapsayıcı eğitim ile ilgili ilk yayın 1996 yılında yayımlanmıştır. Salamanca Bildirisinde (UNESCO, 1994) kapsayıcı eğitime yönelik ilk ve önemli kararların alınması bu durumu açıklayabilir. Bu yılı takip eden ilk yıllarda yayın sayısında önemli bir artış olmamışken 2005 yılından itibaren ise yayın sayısında ciddi artışlar gözlenmiştir. Daha sonraki bazı yıllarda yayın sayısında durağanlık olsa da genel durum artış eğilimindedir. Yayın sayısındaki bu artış BM ve UNESCO gibi uluslararası kuruluşların gelecek hedefleri ve kapsayıcı eğitime yönelik projeleri desteklemesiyle açıklanabilir (UNESCO, 2016). Methlagl (2022) yapmış olduğu çalışmada da kapsayıcı eğitime yönelik çalışmaların artış eğiliminde olduğu sonucunu

elde etmiştir. İlgili çalışmanın sonuçlarıyla bu çalışmanın sonuçları bu noktada paralellik göstermektedir.

WoS veri tabanından elde edilen bulguların sonuçlarından biri ise kapsayıcı eğitim alanında en çok atıf alan ve atıf performansı en yüksek makalelerle ilgilidir. Diğer bir ifadeyle bu durum kapsayıcı eğitim alanında çalışan araştırmacıların en çok başvurduğu ya da atıf yaptığı kaynakları göstermektedir. Bu makaleler sırasıyla; “Developing inclusive education systems: What are the levers for change?” (Ainscow, 2005), “Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership” (Ainscow and Sandill, 2010) isimli makalelerdir. Bu makaleler ve yine yüksek atıfa sahip diğer makaleler konu bakımından değerlendirildiğinde genellikle kapsayıcı eğitim ile ilgili yapılmış proje çıktıları ve öğretmen eğitimi konularına odaklanmaktadır. Van Mieghem ve diğerlerinin (2018) kapsayıcı eğitim üzerine yapmış oldukları meta analiz çalışmasında da benzer çalışma alanlarının ön plana çıktığını belirtmişlerdir.

Araştırmanın bir başka sonucu kapsayıcı eğitim konusunda en üretken ve en etkili araştırmacılarla alakalıdır. En fazla makaleye sahip olmalarından dolayı “Sharma, Umesh”, “Forlin, Chris”, “Carrington, Suzanne”, “Schwab, Susanne” ve “Walton, Elizabeth” en üretken araştırmacılarıdır. Bu sonuç kapsayıcı eğitim alanında yapılan diğer inceleme çalışmalarının sonuçlarıyla da örtüşmektedir (Methlagl (2022)). Kapsayıcı eğitim konusunda en fazla atıfa sahip olmalarından dolayı etkili yazarlar ise “Sharma, Umesh”, “Sandill, Abha”, “Peetsma, Thea T. D.”, “Ruijs, Nienke M.” ve “Ainscow, Mel”dir. “Sharma, Umesh” kapsayıcı eğitim konusunda en fazla yayına ve atıfa sahip olduğu için bu alandaki en üretken ve en etkili araştırmacıdır. Çalışmanın bu sonucu en çok atıfa sahip makaleler bulgusuyla da örtüşmektedir. Başka bir ifadeyle en çok atıf alan çalışmalarla en çok atıfa sahip araştırmalar sonucu paralellik göstermektedir.

Bir diğer sonuç ise kapsayıcı eğitim konusunda en üretken ve en etkili dergilerle ilgilidir. “International Journal of Inclusive Education” dergisi en fazla makale ve atıfa sahip dergidir. Methlagl (2022) da incelemesinde kapsayıcı eğitim konusunda en fazla yayın yapan dergi olarak “International Journal of Inclusive Education” dergisi sonucuna

ulaşmıştır. Bu derginin yayın ve atıf sayısı yönünden yüksek göstergelere sahip olması bu alanda en üretken ve etkili dergi olduğu şeklinde de ifade edilebilir. Bu dergi ile en çok yayına sahip diğer dergiler arasında yayın sayısı bakımından oldukça anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu durum ilgili derginin amaç ve kapsam yönünden odak noktasının sadece kapsayıcı eğitim konusu olmasıyla açıklanabilir. Ayrıca derginin ismi de bu durumu net bir şekilde ortaya koymaktadır. En çok makale yayımlayan dergilere ait ilginç bulgularından biri ise bazı dergiler yayın sayısı bakımından yüksek göstergelere sahip olsalar da atıf yönünden aynı yüksek göstergelere sahip değildir. Bu dergiler incelendiğinde ilgili dergilerin yerel dillerinde yayın yaptığı görülmektedir. Bu durum ilgili dergilerin ve burada yayımlanan araştırmaların uluslararası görünürlüğünü kısıtladığı şeklinde yorumlanabilir.

Kapsayıcı eğitim konusunda en üretken ve etkili kurumlara ait sonuçlar ise şöyledir. Kapsayıcı eğitim alanındaki yayımladıkları makale sayısına göre “Monash Üniversitesi”, “Queensland Teknoloji Üniversitesi”, “Murcia Üniversitesi”, “Seville Üniversitesi”, “North West Üniversitesi” ve “Jyvaskyla Üniversitesi” en üretken kurumlardır. Kurumların atıf yönünden performansları değerlendirildiğinde “Monash Üniversitesi”, “Manchester Üniversitesi”, “Hong Kong Eğitim Enstitüsü” ve “Queensland Teknoloji Üniversitesi” en etkili kurumlar olarak ön plana çıkmaktadırlar. “Monash Üniversitesi” yayın ve atıf sayısı yönünden en üretken ve en etkili kurum olarak dikkat çekmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlardan biri ise kurumların yapmış oldukları iş birlikleri ile ilgilidir. Ortak yazarlık atıf analizi sonucunda kapsayıcı eğitim konusunda yayın yapmış 589 kuruma ait verilere ulaşılmıştır. Bu kurumlar içerisinde 26 kurum arasında güçlü iş birliği ağları ortaya çıkmıştır. Güçlü iş birliği ağına sahip başlıca kurumlar olarak; “Monash Üniversitesi”, “Autonoma Madrid Üniversitesi”, “Seville Üniversitesi”, “Cantabria Üniversitesi”, “Salamanca Üniversitesi”, “Macquarie Üniversitesi” ve “Queensland Teknoloji Üniversitesi” ön plana çıkmaktadır. Bazı kurumlarda uluslararası iş birlikleri yoğunken bazılarında ise yerel iş birlikleri daha yoğun olarak görülmektedir. Mesela İspanya en fazla yayına sahip ülke olmasının yanında güçlü iş birliği ağına da sahiptir. Bu ülkenin güçlü iş birliklerine sahip olması

yayın sayısında da üretken olmasını desteklemektedir şeklinde açıklanabilir. Ayrıca kurumların güçlü uluslararası iş birliklerine sahip olmaları atıf performanslarını da olumlu yönde etkileyebilmektedir. Bu çalışmadan farklı olarak Methlagl (2022) ise çalışmada kurumlar arası iş birliği yerine ülkeler arasındaki iş birliklerini incelemiştir. En fazla iş birliğine sahip ülkeler olarak ABD, Birleşik Krallık, Avustralya, Almanya and İspanya'dır. Bu sonuçlar araştırmanın en üretken ve en etkili ülkelere yönelik sonuçlarıyla da örtüşmektedir.

Çalışmaya ait bir başka sonuç en üretken ve etkili ülkelerle ilgilidir. Kapsayıcı eğitim alanındaki yayın sayısı bakımından İspanya, ABD, Avustralya, Brezilya, İngiltere ve Rusya en üretken ülkelerdir. Buradaki dikkat çeken bulgulardan birisi ise Brezilya ve Rusya yayın sayısı bakımından yüksek göstergelere sahip olsalar da atıf bakımından aynı yüksek göstergeler mevcut değildir. Bu durum araştırmanın en üretken ve etkili dergilere ait sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir. Bu sonuç ilgili ülkelerin uluslararası yayın dili İngilizce yerine kendi yerel dillerinde yayın yapmalarıyla açıklanabilir. Kapsayıcı eğitim konusunda en etkili ülkeler ise başta Avustralya olmak üzere İngiltere, ABD, İspanya, Çin ve İskoçya'dır.

Anahtar kelime analizi sonucunda toplam 5033 farklı anahtar kelimeye ulaşılmıştır. En çok kullanılan anahtar kelimeleri ortaya koymak amacıyla 10 ve üzerinde kullanılan anahtar kelimeler incelenmiştir. Böylece en çok kullanılan 117 anahtar kelime ortaya çıkmıştır. Bu kelimelerin içinde en çok kullanılan anahtar kelimeler; "inclusive education", "social justice", "higher education", "diversity", "teachers", "attitudes", "collaboration", "co-teaching", "teacher education", "professional development", "special education", "disability", "inclusion", "special needs"dir. Tarama yapılırken "inclusive education" anahtar kelimesi kullanıldığı için bu kelimenin en çok kullanılan anahtar kelime olarak çıkması araştırmanın doğal bir sonucudur. Bundan dolayı araştırma alanında meydana gelen eğilimleri görme noktasında yetersiz kalmaktadır. Bu bağlamda diğer anahtar kelimeleri incelemek gerekmektedir. Bu kelimelerin incelenmesi sonucunda yüksek öğretim, öğretmen eğitimi ve özel eğitim alanlarında kapsayıcı eğitime yönelik çalışmaların yoğunlaştığını söyleyebiliriz. Van Mieghem ve diğerlerinin (2018)

incelemesinde de kapsayıcı eğitime yönelik uygulamalar, öğretmen eğitimleri ve özel eğitim konuları ağırlıklı olarak en çok çalışılan konulardır. bu çalışmanın sonuçları ile Van Mieghem ve diğerlerinin (2018) sonuçları örtüşmektedir.

Araştırmanın en son sonucu yazar ortak atıf alma ya da birlikte atıf alma analiziyle ilgilidir. Bu analiz sonucunda beş farklı küme ortaya çıkmıştır. Bu kümelenmeler içinde en yoğun etkileşim kırmızı renkli kümededir. Bu küme; özel eğitim, engelli çalışmaları, engelli öğrenciler bağlamında kapsayıcı eğitim konuları çalışan ve eğitimde eşitlik ile kapsayıcılık üzerine çalışmalar yapan araştırmacılardan oluşmaktadır. Bu kümelerin bulunduğu görsel ağ incelendiğinde yeşil küme diğer kümelerin ortasında konumlanmıştır. Bu durum ilgili kümede yer alan araştırmacı ya da kaynakların diğer kümeler ile yoğun bir iş birliği içinde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Diğer bir ifadeyle yeşil kümede bulunan araştırmacı ya da kaynaklar diğer kümelerde yer alan araştırmacılar tarafından da atıf gösterilmektedir şeklinde açıklanabilir. Yeşil küme; kapsayıcı eğitim noktasında küresel çapta projeler yapan uluslararası kuruluşlar ve bu kuruluşların projelerinde önemli görevler yürüten araştırmacılardan meydana gelmektedir. Mavi küme; kapsayıcı eğitim konusunda öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitilmesi ile kapsayıcı eğitim pratikleri üzerine çalışmalar yapan araştırmacılardan oluşmaktadır. Sarı küme; kapsayıcı eğitimin etkilerinin ve eğitime erişimin artırılması konularında çalışmalar yapan araştırmacılar ile İspanya'da kapsayıcı eğitim üzerine çalışmalar yapan araştırmacılardan oluşmaktadır. Eflatun küme; beden eğitimi özelinde kapsayıcı eğitim araştırmaları yapan araştırmacılar ile Güney Afrika'da kapsayıcı eğitim üzerine çalışan araştırmacılar ve eğitim araştırmalarında metodoloji üzerine özellikle nitel araştırma üzerine çalışmalar yapan araştırmacılardan meydana gelmektedir. Bu sonuçlar kapsayıcı eğitim konusunda oldukça zengin bir çalışma alanının olduğunu göstermektedir. Van Mieghem ve diğerlerinin (2018) incelemesinde de kapsayıcı eğitim konusunun çalışma alanının oldukça geniş bir yelpazeye benzediği belirtilmiştir. Aynı şekilde Methlagl (2022) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarında da kapsayıcı eğitimin odak noktasının zenginliğine vurgu yapılmıştır.

Kapsayıcı eğitim ile ilgili makalelerin incelendiği bu çalışmanın bazı sınırlılıkları vardır. Bu çalışmada kullanılan veriler WoS veri tabanından elde edilmiştir. Diğer veri tabanlarından da veri setleri oluşturularak başka incelemeler yapılabilir. Bu çalışmada doküman türü olarak sadece makaleler incelenmiştir. Diğer çalışmalarda başka doküman türleri ayrı ayrı ya da birleştirilerek incelenebilir. Bu çalışmada yayın yılı sınırlamasına gidilmemiştir. Yapılacak benzer çalışmalarda yayın yılı sınırlaması yapılarak daha derin incelemeler yapılabilir. Yine aynı şekilde yayın yıllarını dönem dönem inceleyerek çalışma alanındaki eğilimler ortaya konabilir.

KAYNAKLAR

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change?. *Journal of Education Change*, 6, 109–124.
- Ainscow, M., & A. Sandill. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4): 401–416.
- Akçamete, G., Büyükkarakaya, H. S., Bayraklı, H., & Yıldırım, E. S. (2012). Eğitim politikalarının yansımaları: genel ve özel eğitim. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 11(22), 191-208.
- Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance?. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39.
- Cobo, M. J., López-Herrera, A. G., Herrera-Viedma, E. & Herrera, F. (2011). An approach for detecting, quantifying, and visualizing the evolution of a research field: A practical application to the fuzzy sets theory field. *Journal of Informetrics*, 5(1), 146-166. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2010.10.002>
- Fırat, E. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde kapsayıcı eğitim: fenomenolojik bir araştırma*. (Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386.
- Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594-601.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about

- inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195-209.
- Izgar, G. & İlter, İ. (2022). Analysis of the scientific research on inclusive education. *Research on Education and Psychology*, 6(2), p. 132-151.
- İlçin, M. (2022). *Öğretimin denetimi aracılığıyla sınıf içi kapsayıcı eğitim uygulamalarının etkililiğini artırma*. (Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46-52.
- Malinen O. P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34-44.
- Methlagl, M. (2022). Mapping inclusive education from 1980 to 2019: A bibliometric analysis of thematic clusters and future research directions. *Issues in Educational Research*, 32(1), 225-247. <http://www.iier.org.au/iier32/methlagl.pdf>.
- Miles, S., & Singal, N., (2010). The Education for all and inclusive education debate: Conflict, contradiction or opportunity?. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 1-15.
- Öner, G. (2022). *Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla sosyal bilgiler öğretimi: bir eylem araştırması*. (Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Pérez-Gutiérrez, M., Castanedo-Alonso, J. M., Salceda-Mesa, M., & Cobo-Corrales, C. (2021). Scientific production on inclusive education and physical education: a bibliometric analysis. *International Journal of Inclusive Education*, p. 1-17.
- Pritchard, A. (1969). Statistical bibliography or bibliometrics. *Journal of Documentation*, 25(4), 348-349.

- Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, 31, 50–58.
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67-79.
- Slee, R. (2013). How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition?, *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 895-907.
- Small, H. (1999). Visualizing science by citation mapping. *Journal of the American Society for Information Science*, 50(9), 799-813.
[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4571\(1999\)50:9%3C799::AID-ASI9%3E3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4571(1999)50:9%3C799::AID-ASI9%3E3.0.CO;2-G)
- Stanovich, P. J., & Jordan, A. (1998). Canadian teachers' and principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classrooms. *Elementary School Journal*, 98(3), 221–238.
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive education. Where there are few resources*. Oslo, The Atlas Alliance Publ.
- Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education?, *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56.
- Türkmenoğlu, Ö. A. (2022). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik kapsayıcı eğitim tutum ölçeğinin geliştirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO (2003). Open File on Inclusive Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132164/PDF/132164eng.pdf.multi>, 21.01.2023 tarihinde erişim sağlanmıştır.

- UNESCO (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224/PDF/140224eng.pdf.multi>, 18.01.2023 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- UNESCO (2016). *Education 2030. Incheon Declaration and framework for action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all.*
- UNESCO (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254/PDF/248254eng.pdf.multi>, 18.01.2023 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- UNICEF (2017). Inclusive Education: Including children with disabilities in quality learning: what needs to be done? https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org/eca/files/IE_summary_accessible_201917_brief.pdf, 25.01.2023 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Van Eck, N. J. & Waltman, L. (2014). Visualizing bibliometric networks. In Y. Ding, R. Rousseau, and D. Wolfram (Eds.), *Measuring scholarly impact: Methods and practice*, (285–320). Springer.
- Van Eck, N. J. & Waltman, L. (2019). *Manual for VOSviewer version 1.6.13. VOSviewer Manua.*
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K. & Struyf, E. (2018). An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675-689. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>
- Zupic, I. & Čater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429-472. <https://doi.org/10.1177/1094428114562629>

SUMMARY

Introduction

In this study, it was aimed to examine the research articles on inclusive education indexed in the education/educational research category of the Web of Science (WoS) database by bibliometric analysis method.

Method

In this study, 2826 research articles on inclusive education in the WoS database were analyzed using bibliometric analysis method. In the creation of the data set, first of all, the criteria for the studies to be included in the research were determined. Four criteria were identified: keyword, time period, document type and research area. In this study, firstly, the distribution of articles on inclusive education scanned in the category of educational research in the WoS database by years was examined. Then, the bibliometric analysis part was started and citation analysis, co-author analysis, co-citation analysis and co-word analysis of the related articles were performed. VOSviewer software version 1.6.17 was used in the bibliometric analysis of the study.

Findings, Results and Discussion

As a result of the findings obtained from the WoS database, the first publication on inclusive education was published in 1996. Although there is a stagnation in the number of publications in some subsequent years, the general situation is in an increasing trend. One of the research results is related to the most cited articles in the field of inclusive education with the highest citation performance. These articles are; "Developing inclusive education systems: What are the levers for change?" (Ainscow, 2005), "Developing inclusive education systems: The role of organizational cultures and leadership" (Ainscow and Sandill, 2010). Another result is related to the most productive and influential researchers on inclusive education. "Sharma, Umesh", "Forlin, Chris", "Carrington, Suzanne", "Schwab, Susanne" and "Walton, Elizabeth" are the most productive researchers because they have the most articles. The most influential authors are "Sharma, Umesh", "Sandill, Abha", "Peetsma, Thea T. D.", "Ruijs, Nienke M." and "Ainscow, Mel" as they have the most citations on inclusive education. "Sharma, Umesh" is the most productive and influential researcher in this field as he has the most publications and citations on inclusive education. Another result is related to the most productive and influential journals on inclusive education. "International Journal of Inclusive Education" has the highest number of articles and citations. The results of the most productive and influential institutions on inclusive education are as follows. According to the number of articles published in the field of inclusive education, "Monash University", "Queensland University Technology" and "University Murcia" are the most productive institutions. "Monash University", "University Manchester" and "Hong Kong

Institute Education" stand out as the most influential institutions when the performance of institutions in terms of citations is evaluated. "Monash University" stands out as the most productive and influential institution in terms of the number of publications and citations. One of the results obtained within the scope of the research is related to the collaborations of institutions. As a result of the co-authorship citation analysis, data from 589 institutions that have published on inclusive education were obtained. Among these institutions, strong collaboration networks emerged between 26 institutions. "Monash University", "University Autonoma Madrid", "University Seville", "University Salamanca" and "Queensland University Technology" stand out as the main institutions with strong collaboration networks. While some institutions have strong international collaborations, others have more local collaborations. In addition, the fact that institutions have strong international collaborations can positively affect their citation performance. Another result of the study concerns the most productive and influential countries. In terms of the number of publications in the field of inclusive education, Spain, USA, Australia, Brazil, England and Russia are the most productive countries. One of the striking findings here is that although Brazil and Russia have high indicators in terms of the number of publications, they do not have the same high indicators in terms of citations. This result can be explained by the fact that these countries publish in their local languages instead of English. The most influential countries in terms of inclusive education are Australia, England, USA and Spain. As a result of co-word analysis, a total of 5033 different keywords were reached. In order to reveal the most used keywords, keywords used 10 or more times were analyzed. Thus, the most used 117 keywords emerged. The most commonly used keywords among these words are "inclusive education", "social justice", "higher education", "diversity", "teachers", "attitudes", "collaboration", "co-teaching", "teacher education", "professional development", "special education", "disability", "inclusion", "special needs". The last result of the research is related to the analysis of author co-citation or co-citation. As a result of this analysis, five different clusters emerged. Each of these clusters represents one of the fields of study in the field of inclusive education. This result shows that there is a very rich field of study on inclusive education.

ORCID

Tevfik Palaz  ORCID 0000-0002-1631-531X

Gökçe Kılıçoğlu  ORCID 0000-0002-6125-1853

Tuğba Kılcan  ORCID 0000-0002-7154-6399

Sadettin Erbaş  ORCID 0000-0002-5150-9216

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar atışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, doküman incelemesine dayalı bir çalışma olduğu için etik kurul izni gerektirmemektedir.

Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın İlkeleri

Genel İlkeler

Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi(GEFAD), Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında olmak üzere yılda 3(üç) kez yayınlanmaktadır. GEFAD, eğitim bilimleri ve alan eğitimi alanında nitelikli çalışmaların yayınlandığı, evrensel bilim ölçütlerine uygun, hakemli, uluslararası bir yayın ortamı sunmaktır. Makaleler Türkçe veya İngilizce yazılabilir.

Dergimiz yayın kurallarına göre hazırlanan Makale Şablonu indirilip üzerinde düzeltmeler yapılarak kullanılması, makalenin kabul ve basım sürecinde kolaylık sağlayacaktır. Makalelerin 25 sayfaı geçmemesi tercih edilmektedir.

GEFAD'a gönderilen, dergi kapsamı ve yazım ilkelerine uygun olan ve yayın kurulunun onayından geçen her yazı ilgili alanda uzman iki hakeme gönderilir. Bir yazının dergide yayımlanabilmesi için, iki hakem tarafından olumlu görüş bildirilmiş olması gerekir. Hakemlerden birinin olumlu diğerinin olumsuz görüş bildirmesi durumunda üçüncü bir hakemin görüşüne başvurulur. Üçüncü hakemin görüşü de dikkate alınarak, yayın kurulu ve/veya editör tarafından yazının dergide yayımlanması konusunda karar verilir.

Makalenin kabul işlemlerinden sonra, her yazar tarafından imzalanması gereken telif hakkı devir formunun doldurulması zorunludur.

Yayımlanmak için dergiye gönderilen makaleleler; tablolar, şekiller, atıflar ve kaynaklar American Psychological Association 6. baskıya (APA 6th Edition) uygun olarak hazırlanmalıdır.

Dergiye sunulan yazılar daha önce başka bir yerde yayınlanmamış ya da başka bir yerde yayın için değerlendirmeye sunulmamış olmalıdır.

Anlatım

Makale yazımında, okuyucunun, çalışmanın her aşamasını anlama ve değerlendirmesine imkân tanıyacak bir anlatım ve plâna uyulmalıdır.

Anlatım olabildiğince sade, anlaşılabilir, öz ve kısa olmalıdır. Gereksiz tekrarlardan, desteklenmemiş ifadelerden ve konu ile doğrudan ilişkisi olmayan açıklamalardan kaçınılmalıdır. Yazımda çok genel ifadeler kullanılmamalıdır.

Yargı veya kesinlik içeren ifadeler mutlaka verilere/ referanslara dayandırılmalıdır. Ele alınan konu veya problemin mevcut literatürdeki yeri, neticede amaçları açıklama ve destekleme bağlamında sunulmalıdır.

Problem ile seçilen araştırma yöntemi arasında bağ kurulmalıdır. Probleme, araştırmacı/araştırmacıların hangi kuramsal/kavramsal açıdan yaklaştıkları gerekçeleri ile birlikte belirtilmelidir.

Kullanılan araştırma yönteminin seçilme gerekçesi açıklanmalıdır. Bütün veri toplama araçlarının geçerliliği ve güvenilirliği belirtilmelidir. Bunlar (anket formları, mülakat protokolleri, testler vb.) gerekli olduğu durumlarda aynen, örneklenmesi durumunda okuyucunun anlamasını kolaylaştırıcı ve değerlendirmesine imkân tanıyıcı biçimde sunulmalıdır.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler bir bütünlük içinde sunulmalıdır. Sadece elde edilen verilere dayanan sonuçlar sunulmalıdır. Sonuçların yorumları, varsa literatürdeki diğer kaynaklarla tartışılmalıdır.

Yazım

Aday makalenin ana başlığı hem Türkçe hem de İngilizce olarak ilk sayfada yazılmalıdır. Türkçe ve İngilizce başlıkların bütün harfleri büyük, kalın, 12 punto büyüklüğünde olmalıdır. Çalışmanın amacını, araştırmada yer alan değişkenlerini ve evrenini özetleyen kısa ve anlamlı bir başlık olmalıdır. Başlıklar sayfayı ortalayacak biçimde yerleştirilmelidir. Başlığın 12 sözcükten fazla olmamasına dikkat edilmelidir. Türkçe başlık içinde yer alan ve, ile gibi kelimeler küçük harfle yazılmalıdır. İngilizce başlık içinde geçen a, an, and, of, for, , with, vb. sözcükler küçük harfle yazılmalıdır. 150 kelimeyi geçmeyecek şekilde Türkçe Öz ve İngilizce Abstract yazılmalıdır.

Çalışmanın kolaylıkla sınıflandırılması ve indekslerde daha kolay bulunması için 4-6 adet anahtar kelime tanımlanmalıdır.

Ayrıca amaç, yöntem, bulgular, sonuçlar ve tartışma bölümlerini içeren en az 500, en fazla 750 kelimedenden oluşan (yazım kuralları çerçevesinde en fazla 2 sayfa olacak şekilde) geniş özet (summary) hazırlanmalıdır. Türkçe makalelerde geniş özet İngilizce, İngilizce makalelerde ise geniş özet Türkçe olarak hazırlanmalıdır. Geniş özet makalede "Kaynaklar" bölümünden sonra yer almalıdır.

Tabloların başlıkları tablonun üstte, şekil ve grafiklerin başlıkları altında verilmelidir. Metin içinde tüm tablo ve şekillere atıfta bulunulmalıdır.

Yapılan araştırmanın daha kolay anlaşılmasını sağladığı düşünölen ekler varsa, kaynaklardan sonra konulmalıdır.

Kaynaklar

Bir aday makale içerisinde yazara ait olmayan her türlü bilgiyi, veriyi, görüşü aktarırken sahibinin ve kaynağının belirtilmesi zorunludur.

Metin içinde verilen atıflar ve metin sonunda verilen kaynaklar listesi APA 6.0 stiline göre hazırlanmalıdır. Kaynaklar makalenin sonunda "Kaynaklar" başlığı adı altında alfabetik olarak verilmelidir.

Metin içerisinde verilen her kaynak, kaynakça listesinde de bulunmalıdır.