



HAKKARİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

E-ISSN: 2980-0366

Vol/Cilt: 3

Issue/Sayı: 1 Year/Yıl: 2024

Hakkâri Eğitim Fakültesi Dergisi

Journal of Hakkâri Education Faculty

eISSN: 2980-0366

Editor

Prof. Dr. Mehmet ŞAHİN
Hakkâri Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

Editör Yardımcısı

Arş. Gör. Gül Mine BAYRAM GÜN
Doç. Dr. Halil KAMIŞLI
Hakkâri Üniversitesi Eğitim Fakültesi

İletişim

Arş. Gör. Gül Mine BAYRAM GÜN
Hakkâri Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Dil ve Alan Editörleri

Türkçe Dil Editörü: Doç. Dr. Öğretim Üyesi Ayşe ERTUŞ
İngilizce Dil Editörü: Öğretim Görevlisi Fırat KESKİN
Eğitim Bilimleri Alan Editörü: Dr. Öğretim Üyesi Osman KARAHAN
Matematik Eğitimi Alan Editörü: Dr. Öğretim Üyesi Esra MACİT
Fen Bilimleri Eğitimi Alan Editörü: Dr. Öğretim Üyesi Burak ÇAYLAK
Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Alan Editörü: Dr. Öğretim Üyesi Mürşit AKSOY
Özel Eğitim Bölümü Alan Editörü: Dr. Öğretim Üyesi Feyat KAYA
Öğretim Teknolojileri Alan Editörü: Dr. Öğretim Üyesi Mehmet Fatih YİĞİT

Yayın ve Danışma Kurulu

Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY- Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Alper ÇİLTAŞ- Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Elif Doğan KILIÇ- İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Ertuğrul USTA- Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ- Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ- Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Yonca ÖZKAN- Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Prof. Dr. Kadriye Funda NAYIR- Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Tuğba Şengül BİRCAN- Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi

ARAŞTIRMA MAKALELERİ / RESEARCH ARTICLES

Karizmatik Liderlik Yaklaşımlarının Betimsel Analizi
Descriptive Analysis Of Charismatic Leadership Approaches
Nejla ŞAHİN
1-17

Otantik Öğrenmenin Problem Çözme Becerisine Etkisi
Bir Meta-Analiz Çalışması
The Effect Of Authentic Learning On Problem Solving Skills. A Meta-Analysis Study
Erol ERDEM
18-28

Türkiye’de Gençlik Sosyolojisi Çalışmaları Üzerine Bir Literatür Araştırması
A Literature Review on Youth Sociology Studies in Türkiye
Burcu DOĞAN KOÇER
29-41

2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının Program Geliştirme Bağlamında Analizi
Analysis of the 2018 Science Course Curriculum in the Context of Curriculum Development
Naciye AYNAS & Zikri KIVCI
42-57

Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Görsel Tasarım İlkeleri Açısından Değerlendirilmesi
Evaluation of Middle School 5th Grade Turkish Course Books in Terms of Visual Design Principles
Gülsüm YAĞCI & Mehmet ŞAHİN
58-82

İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Kelime Öğrenme Stratejileri Ve Öğrenen
Özerkliği Seviyeleri Arasındaki İlişki
The Relationship Between EFL Students’ Vocabulary Learning Strategies And Their Level Of Learner
Autonomy
Fikriye DEMİR & Yonca ÖZKAN
83-101

KARİZMATİK LİDERLİK YAKLAŞIMLARININ BETİMSSEL ANALİZİ

Nejla ŞAHİN*

Öz

Bu çalışmanın amacı karizmatik liderlik yaklaşımlarını betimsel olarak analiz etmektir. Alanyazın incelemesine dayalı olarak yapılan bu çalışmada karizma, yönetici, liderlik, karizmatik liderlik ve karizmatik liderlik yaklaşımlarının özellikleri incelenmiştir. Türkçede “etkileycilik” olarak açıklanan karizma kavramı Yunancada “ilham yeteneği” ve “ilahi hediye” gibi anlamlarda kullanılmıştır. Karizma kavramını ilk olarak Weber işletme ve yönetim alanında kullanmıştır. Karizma, özveri, olgunluk, güven, rahatlık, canlılık ve enerji oluşturma gibi boyutlar içeren bir olgudur. Yönetici ile liderlik, karizma ile liderlik özdeş kavramlar olarak görülmüş olmasına rağmen birbirinden farklı kavramlardır. Karizmatik liderler, liderlik sahnesinin büyük oyuncularındırlar. İzleyicilerine öz güvenlerini yansıtır ve onları ikna ederler. Lideri karizmatik yapan bazı özellikler vardır. Bunlar arasında yetenek, özgüven, etkileme, ikna ve baskın olma gücü, risk alma, kendini dava için feda etme, vizyona ulaşmak için yüksek maliyete katlanma, izleyicilerin ihtiyaçlarına önem verme, kriz durumlarında radikal çözümler üretebilme gibi özellikler sayılabilir. Karizmatik liderler genellikle kriz ve kaos ortamlarında doğarlar. Karizma olgusu genel olarak politik, sosyal ve dini liderlik çerçevesinde, karizmatik liderlik yaklaşımları ise karizmayı örgüt kuramı ve işletme yöneticiliği bağlamında incelenmiştir. Karizmatik liderlikle ilgili çalışmaların son yıllarda yaygınlaştığı söylenebilir. Bu çalışmaların bir kısmında liderlik sosyolojik olarak, bir kısmında ise psikolojik açıdan incelenmiştir. Ayrıca insan örgüt ilişkisi açısından da çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmada farklı liderlik yaklaşımları analiz edilerek benzerlik ve farklılıkları açısından ele alınmıştır. Ayrıca liderlik yaklaşımlarının olumlu ve olumsuz yönleri değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Karizma, Yönetici, Lider, Karizmatik lider, Liderlik yaklaşımları.

Descriptive Analysis Of Charismatic Leadership Approaches

Abstract

The purpose of this study is to analyze charismatic leadership approaches descriptively. In this study based on literature review, the characteristics of charisma, manager, leadership, charismatic leadership and charismatic leadership approaches were examined. The concept of charisma, described as "impressiveness" in Turkish, was used in Greek with meanings such as "inspirational ability" and "divine gift". Weber first used the concept of charisma in the field of business and management. Charisma is a phenomenon that includes dimensions such as dedication, maturity, confidence, comfort, liveliness and energy creation. Although manager and leadership, charisma and leadership are seen as identical concepts, they are different concepts. Charismatic leaders are big players on the leadership stage. They project their self-confidence to their audience and persuade them. There are some characteristics that make a leader charismatic. These include talent, self-confidence, the power to influence, persuade and dominate, taking risks, sacrificing oneself for the cause, enduring high costs to achieve the vision, paying attention to the needs of the audience, and being able to produce radical solutions in crisis situations. Charismatic leaders are often born in environments of crisis and chaos. The phenomenon of charisma has generally been examined within the framework of political, social and religious leadership, and charismatic leadership approaches have been examined in the context of organizational theory and business management. It can be said that studies on charismatic leadership have become widespread in recent years. In some of these studies, leadership was examined sociologically, and in others, it was examined psychologically. Studies are also carried out in terms of human-organization relations. In this study, different leadership approaches are analyzed and discussed in terms of their similarities and differences. Additionally, the positive and negative aspects of leadership approaches were evaluated.

Key Words: Organization, Value, Organizational Value, Climate, Organizational Climate

* Ankara Pursaklar Yahya Kemal ve M. Sönmez Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğretmeni. e-posta: nejla3803@hotmail.com

GİRİŞ

Yönetim, belirli bir amacı gerçekleştirmek için insan ve insan dışı kaynaklarının etkili olarak kullanılması sanatıdır. Yönetim sürecini planlayan, uygulayan ve değerlendiren kişiler genellikle yönetici ve lider kavramlarıyla ifade edilmektedir. Yönetici, örgütü önceden belirlenen amaçlara ulaştırmak için her türlü etkinliği düzenleyen, kaynak sağlayan, bu kaynakları kullanan, organize ve kontrol işlemlerini gerçekleştiren kişi olarak tanımlanır. Yönetici kavramı genellikle lider kavramıyla özdeş kullanılsa da bu iki kavram birbirinden farklı olarak açıklanmıştır. Lider, bir grup insanı ortak bir amaç için bir araya getirme ve bu amaç için güdüleme yetenek ve bilgisine sahip olan kişidir. Başka bir deyişle lider grup üyelerini bir amaç uğruna yönlendiren ve onları etkileyen kişidir. Örgütlerin başarıya ulaşmasının en önemli yolu, tüm kaynakların etkili olarak kullanılmasıdır. Bunun gerçekleşebilmesi için etkin bir lidere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu anlamda lider örgütsel amaçlar için çalışan ve birlikte çalıştığı kişilerin istek ve ihtiyaçlarını önemseyen kişidir. Bir örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmesi ve başarıya ulaşabilmesi, çalışanların görevlerini tam anlamıyla yapmasına bağlıdır. Bireysel ve örgütsel başarının elde edilmesinde yöneticilerin karizmatik liderlik becerileri ve davranışları ile donanık olması büyük önem taşımaktadır. Modern liderlik yaklaşımları içinde önemli bir yeri olan karizmatik liderlik günümüz örgüt ve toplumlarında daha çok ihtiyaç duyulan bir kavram haline gelmiştir. Karizmatik liderlerin doğal davranışları ve algılardan kaynaklanan nedenlerden dolayı bu tür liderliğe daha çok ilgi duyulmakta ve insanlar arasında daha çok kabul görmektedir. Liderlik konusunda yapılan araştırmalar karizmatik liderliğin genellikle kaos ve kriz durumlarında ortaya çıktığını göstermektedir. Karizmatik liderlerin özellikleri liderlik yaklaşımlarına göre farklılık göstermekle birlikte tüm yaklaşımların birleştiği ortak özellikler bulunmaktadır. Bu özellikler arasında cesur olma, yenilikçi olma, vizyon ve strateji geliştirme, değişme istekli olma, yetenekli olma, bilgiyi doğru kullanma, özgüven, ikna etme, yaratıcılık, ekip çalışması yapma, güdüleme, risk alma vb. davranışlar yer almaktadır.

Bu çalışmanın amacı karizma, yönetici ve lider kavramlarını açıklamak, benzer ve farklı yönlerini ortaya koymaktır. Bu bağlamda karizmatik liderlik yaklaşımları analiz edilerek bu yaklaşımlarının olumlu ve olumsuz yönlerini belirlenmiştir. Bu çalışmanın başta eğitim yöneticileri olmak üzere örgüt, işletme ya da toplum yöneticilerine ışık tutması beklenmektedir. Bu çalışma alan yazın taramasına dayalı nitel bir çalışmadır. Alanyazın incelemesinde öncelikle bilimsel araştırma makaleleri ve lisansüstü tezlerden yararlanılmıştır.

Karizma Kavramı

Türkçede “etkileyicilik” olarak açıklanan karizma kavramı Yunancada “ilham yeteneği” ve “ilahi hediye” gibi anlamlarda kullanılmıştır (Koçyiğit vd. 2022). Bu bağlamda karizma (charismata), hediye, yönetme, öğretme, akıl, nezaret, sıra dışı başarı, kahinlik ve şifa olarak tanımlanmıştır (Güngör ve Turan, 2021). Karizma kavramı zamanla kilisenin skolastik yönüne vurgu yapmak için de kullanılmıştır. Kilise mensuplarının rolleri insanlar tarafından oluşturulan kural ya da prosedürlerden çok Tanrının bir hediyesi olarak görülmüştür (Yıldızbaş, 2015). Karizma kavramı “yetenek” anlamına gelen Yunanca bir sözcükten türetilmiştir. Ancak karizma kavramının liderliğe uyarlanması bürokrasi modelinin kurucusu Alman iktisatçı ve sosyolog (1864-1920) Max Weber öncülüğünde gerçekleşmiştir (Akan ve Ünşar, 2019). Böylece karizmatik liderliğin kuramsal temellerinin Weber tarafından atıldığı söylenebilir. Karizma kavramını karizmatik yetki şeklinde kullanan Weber, yetkiyi bir grubun, belirli bir kaynaktan çıkan emirlere itaat etmesi olarak tanımlamıştır (Barensel, 1993). Weber’in otorite sınıflandırması içerisinde karizmatik otoriteye yer vermiş olması, karizmatik liderliğin kuramsal olarak gelişmesine önemli katkı sağlamıştır. Weber’e göre karizmatik otorite meşruiyet kaynağını, liderin sahip olduğuna inanılan “doğüstü ya da insanüstü” niteliklerden alır (Özdemir ve Pektaş, 2020).

Karizma, özveri, olgunluk, güven, rahatlık, canlılık ve enerji oluşturma gibi boyutlar içeren bir olgudur (Aladağ, 2019). Karizma, liderin özellik ve davranışlarının astları tarafından nasıl algılandıkları sonucu oluşur (Doğan,2014). Günlük konuşmalarda sıkça yer verilen karizma kavramı genellikle liderlik kavramı ile birlikte kullanılmaktadır. Karizmatik kavramı ise kitleler karşısında olağanüstü saygınlığı ve etkileme gücü bulunan bir yönetici anlamında kullanılmaktadır (Yakut, 2006). Karizma, Weber'den bu yana liderlikle ilgili pek çok araştırmanın konusu olmuş ve karizmatik liderlerin sıradan insanlardan farklı olarak Allah vergisi, farklılık, üstün güç, keyfiyet gibi niteliklere sahip olduğu söylenmiştir (Baltaş, 2004). 1980'li yıllara kadar karizma kavramı, politik, sosyal ve dini liderlik açısından incelenmiştir (Yukl, 1994). 1980'li yıllardan sonra ise karizma kavramı örgütsel liderlik bağlamında incelenmiştir. Karizma kavramının örgütsel liderlik bağlamında incelenmesinde işletme yönetiminde öne çıkan sistem yaklaşımının önemli bir etkisi olmuştur.

Yönetici, Lider ve Karizma İlişkisi

Bazı bilim insanlarınca lider ile yönetici, karizma ile liderlik kavramını özdeş kavramlar olarak görülmüş olmasına rağmen yöneticilik ve liderlik birbirinden farklı kavramlardır (Yıldızbaşı, 2015). Bir yönetici lider olabileceği gibi, lider olmayan yöneticiler de vardır. Lider olan kişi yönetici olabileceği gibi, her lider de yönetici olmayabilir. Liderliğin oluşması için liderin resmi yetkilerle donatılması gerekmez (Doğan, 2014). Yönetici başkası aracılığı ile iş gören ya da başkaları aracılığı ile hedefe ulaşan kişidir (Tosun, 1982). Lider ise grup üyelerini bir amaç doğrultusunda davranmaya sevk eden ve onların davranışlarını etkileyen kişidir (Koçel, 1993). Görüldüğü gibi her iki kavramın tanımı arasında benzerlik ve farklılık bulunmaktadır. Her iki kavramda da bir grubun belli bir hedefe yöneltilmesi vardır. Ancak bu iki kavram; hedef ve güç kaynakları konusunda birbirinden ayrılmaktadır. Güç, bir kimsenin başkalarının davranışını istediği yönde etkileyebilmesidir (Işık, 2016). Yönetici, etkileme yeteneğini büyük ölçüde yasal güç kaynağı olan otoriteden alırken, lider gücünün kaynağını yönlendirdiği gruptan almaktadır (Günçavdı, 2017). Yönetici, üst yönetimce verilen hedeflere ulaşmak için, lider izleyicilerinin hedeflerine ulaşmak için çalışır (Gül, 2003).

Yönetim kavramı bugünle ilgilenen sabit bir kavramdır. Yönetici var olan vizyonun hayata geçirilmesi için çalışır, yapılması gereken işleri amaçlara uygun bir şekilde yerine getirir ve değerlendirme yapar. Liderlik kavramı ise geleceğe yöneliktir. Liderler, kurumun kalıcılığını ve sürekliliğini sağlama, işlerin yapılma biçimlerini ve örgüt kültürünü belirleme, vizyon oluşturma ve oluşturulan vizyonu benimsetilmesi sürecinden sorumludurlar (Balaban, 2018). Yönetici işleri planlar, uygular ve değerlendirir. Lider ise vizyon, hedef ve yöntem belirler, üyeleri etkiler davranışları ve görüşleri yönlendirir. Liderin bir grubu etkileyebilmesi için öncelikle o grubun gözünde farklı davranış gösterme kredisini elde etmesi gerekir. Karizma olarak ifade edilebilecek bu etkileme gücü liderin grubun beklentilerine uygun davranarak güven kazanmasına bağlıdır. Ayrıca bir liderin eylemleri ve yapacağı değişimlerin grubun hedef ve beklentilerine uygun olması gerekir (Demircioğlu 2015; Günçavdı, 2017). Bir liderin davranışı ve izlediği yöntem hem örgütün başarıya ulaşmasını sağlar hem de grup üyelerinin değerlerini ve inançlarını etkiler (Çankaya, 2019). Dolayısıyla yöneticilik ve liderlik özdeş olmayan ancak birbirini bütünleyen düşünceleri ve eylemleri içerir (Erçetin, 2000). Bu düşünce ve eylemler yönetici ile liderlik arasındaki farkı belirler. Starratt, lider ile yönetici arasındaki farkı on temel nitelik açısından belirlemiştir. Lider ile yönetici arasındaki farklar şöyle sıralanabilir (Çelik, 1999).

Lider ile Yönetici Arasındaki Farklar

Lider	Yönetici
Değişimle ilgilenir	Yapıyı korumakla ilgilenir
Yönlendiricidir	Yöneticidir
Konuşma metnini kendisi yazar	Yazılan konuşma metnini okur
Moral otoriteye dayanır	Bürokratik otoriteye dayanır
İzleyenlere mücadele ruhu aşılar	Mutlu topluluğu korur
Vizyon sahibidir	Bütçe sahibidir
Paylaşmış amaca dayalı gücü vardır	Ödül ve cezaya dayalı gücü vardır
Güdüler	Denetler
İlham verir	Düzenler
Aydınlatır	Eşgüdüm

Yönetici bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için var olan örgüt yapısını ve prosedürü kullanan kişi, lider ise emir, direktif, kararname gibi örgütsel yol göstericilere uymanın ötesinde bir güce sahip olan kişidir (Erdoğan, 2000). Yönetici astlarının duygu, düşünce ve değerlerini etkilemede alışılmış uygulamaların ötesine geçmişse liderlik özelliği göstermiş olur. Lider ise makam ve statüden çok kişiliğin ürünüdür. Belirgin niteliklere bağlı olmadan yeni durumlara göre oluşan liderliği var olan durum yaratır ve atama yoluyla ortaya çıkmaz. Lideri genellikle grup yaratır. Bir kişinin lider olarak nitelendirilmesi astların onu lider olarak görmesine bağlıdır. Liderler yeniliklere açık, içinde bulunduğu toplumun üyelerini en üst seviyede etkileyerek onlara harekete geçme yetisi kazandıran ve bireyleri kendi çevresine çekme kabiliyetine sahiptir (Kızıltoprak, 2022). Liderleri güçlü ve karizmatik kılan sadece onun fiziksel özellikleri ve gücü, topluma telkin ettiği güven ve inançtır. Karizmatik liderliğin ortaya çıkmasında liderlik özelliklerinin yanı sıra toplumun içinde bulunduğu sosyal ve siyasi koşulların da etkisi büyüktür (Demir ve Yirci, 2021). Karizmatik otorite meşruluğunu yasalardan ve geleneklerden değil, liderin örnek kişilik ya da karakterinden alır (Kirel, 2001).

Uzun yıllar karizma kavramının sadece politik, askeri, dini ya da sosyal hareketleri yürüten üst düzey yöneticiler için uygun görünmüştür (Altınbaş, 2020). Ancak bazı yaklaşımlarca karizmatik liderliğin bir örgütün her kademesinde bulunabileceği farklı yaklaşımlar da öne sürülmüştür (Yıldızbaş, 2015). Karizmatik liderler, izleyicilerine öz güvenlerini yansıtır ve onları ikna ederler. İkna yetenekleri üst seviyede olan (Oktay ve Gül, 2003) liderleri karizmatik yapan özellikler arasında yetenek, özgüven, etkileme, ikna ve baskın olma gücü, risk alma, kendini dava için feda etme, vizyona ulaşmak için yüksek maliyete katlanma, izleyicilerin ihtiyaçlarına önem verme, kriz durumlarında radikal çözümler üretebilme gibi özellikler yer alır (Cafoğlu, 1997) Karizmatik lider, alternatif çözümler sunmada (Demircioğlu, 2015) mükemmel bir referans gücü ve etkisi vardır. Karizmatik liderler izleyenlerine yol gösterir, belirsiz durumlara açıklık kazandırır, eksiklikleri giderir, stratejik bir vizyon ortaya koyar ve değişime yön verir; üyelerin ihtiyaç, norm ve kaynaklarını kendi hedef ve ilgilerinden, lidere bağlı grubun hedef ve ilgilerine yönlendirirler (Yavan, Sökmen ve Bıyık, 2018; Yüzer, 2019). Yüksek performansları ile güven sağlayan karizmatik liderler, statükoya karşı risk alır ve kolektif bir çalışma sergilerler. Demircioğlu'na (2015) göre genellikle örnek davranışları ve kişisel fedakârlıkları ile farklılaşan karizmatik liderler en zor durumlarda dahi bir mucize olacağına inanırlar. Kriz dönemlerinde radikal kararlar alarak başarı elde edebileceklerini düşünen karizmatik liderleri izleyenler de bu düşünceye sahiptirler (Erdal, 2007). Bu sebeple karizmatik liderler sayesinde normal zamanlarda alınamayan kararlar kriz dönemlerinde kolayca alınabilmekte ve bu kararlar önemli başarılar için sebep olmaktadır (Baldu, 2006). Karizmatik liderler, sıradan takdir, sevgi, bağlılığın ötesinde çok büyük bir çekim gücüne sahiptirler. Bu güç, bağlılığın yanı sıra sevgi ve saygıyı içermektedir (Gül ve Aykanat, 2012). Karizma, liderlik için önemli bir faktör olmakla birlikte yeterli değildir; her karizma sahibi kişinin de lider olmadığı bir

gerçekdir. İnsanlar tarafından özellikle müzisyenler, sanatçılar, bilim insanları gibi ünlü kişiler karizmatik olarak değerlendirilmektedir. Karizmayı temsil eden bu kişiler kendilerine duyulan saygıyı kendilerini seven ve bağlanan kitlelerden alırlar (Kılınç, 2003).

Karizma ve liderlik ile liderlik ve yöneticilik kavramları koşullara göre benzerlik ve farklılıklar gösterebilir. Çekiciliği ifade eden karizma sayesinde karizmatik liderler izleyici kitleleri peşlerinden sorgusuz sualsiz sürükleyebilme becerisine sahip olurlar (Demir, Yılmaz ve Çevirgen, 2010). İktidar güdülerini yüksek olduğu için lider olma güdülerini de yüksek olan karizmatik liderler kişisel becerileri sayesinde kitleleri etkilerler. İzleyenlere örnek olma, onlarda güven yaratma, izleyenlerinin motivasyonlarını yükseltme gibi beceriler, karizmatik bir liderin sahip olduğu en önemli özelliklerdir (Şimşek, 2006). Diğer liderlerden farklı olarak karizmatik liderlerin en dikkat çekici özelliği, çevrelerine kendilerini çok iyi ifade ederek etkileyici olmalarıdır (Avcı, 2019). Halk içine pek çıkmayan karizmatik lideri izleyenler, lidere karşı itaatkar ve liderlerinin koltuğu için her türlü fedakarlığa hazır olup ayrıca liderlerinin olağan üstü özelliklerinin olduğuna dair bilgileri etrafa yaymayı temel görev sayarlar. Karizmatik lideri eleştirenler eleştiriye açık olmayan lider tarafından cezalandırılırlar. Genel olarak, liderin dediği doğrudur ve o ne yaparsa bir bildiği vardır düşüncesi hakimdir. Demokratik görünümü toplantılarda daha çok kendi görüşlerini empoze etmeye çalışan karizmatik liderlik ile diktatörlük arasında çok az fark olduğu söylenebilir. (Günçavdı, 2017).

KARİZMATİK LİDERLİK YAKLAŞIMLARI

Karizma kavramı 1980'li yıllara kadar politik, sosyal ve dini liderlik çerçevesinde ele alınırken karizmatik liderlik yaklaşımları örgüt kuramı ve işletme yöneticiliği bağlamında ele alınmıştır. Son yıllarda yaygınlaşan karizmatik liderlik çalışmalarının bir kısmı sosyolojik bir kısmı ise psikolojik açıdan ele alınmıştır. Yapılan çalışmalar arasında ayrıca insan-örgüt ilişkisini ele alan çalışmalar da yer almaktadır (Özkan, 2022). Karizmatik liderliğin doğasını açıklamaya çalışan farklı yaklaşımlar söz konusu olup bu yaklaşımlardan her biri karizmatik liderliğin farklı yönleri üzerine odaklanmıştır (Özdemir ve Pektaş, 2020).

Örgütsel Liderlikte Karizma Yaklaşımı

Örgütsel liderlikte karizmaya yönelik ilk açıklamayı yapan Etzioni (1961), karizmayı bir aktörün, diğer aktörlerin normatif yönelimleri üzerindeki derin ve yaygın etkisini kullanma yeteneği olarak tanımlamıştır. Etzioni, normatif güç deyimini ile sembolik ödül ve cezaların tahsis edilmesine ve harekete geçirilmesine (manipüle edilmesine) dayanan gücü ifade etmektedir (Akt. Başoğlu 2006) Berlew (1974) örgütlerde insanları heyecanlandıran faktörlere yeterince ilgi gösterilmediğini ifade ederek, karizma yaratmak isteyen bir kişinin heyecan yaratan faktörleri dikkate almasının önemine işaret etmiştir. Berlew, karizmatik liderlikte heyecan uyandıran davranışları 'vizyon geliştirme', 'değer yönelimli fırsat ve eylem yaratma' ve 'örgüt üyelerinin kendilerini daha güçlü olarak hissetmelerini sağlama' olarak sıralamıştır (Akt. Kılınç, 2003). Bu davranışlardan 'vizyon geliştirme' yeni liderlik yaklaşımlarının temeli 'değer yönelimli fırsat ve eylem yaratma' daha önceki karizma açıklamalarından önemli bir farkı olmadığı, 'güçlülük duygusu yaratma' ise son yıllarda gittikçe yaygınlaşan yetkilendirme olgusunun izlerini taşımaktadır.

Örgütsel liderlikte karizmaya yönelik önemli çalışmalardan birisi de Oberg (1960) tarafından yapılmıştır. Oberg ilk yaptığı çalışmalarda karizmanın beşeri ve kar amaçlı örgütlerde nasıl uygulanabileceği hususu ile ilgilenmiştir (Akt. Başoğlu 2006). Karizmatik liderliğin kriz durumlarında ve kurumsal değerlerin yükseldiği zamanlarda önem kazandığını belirten Oberg, karizma kavramını 'liderin kişisel nitelikleri', 'izleyicilerle ilgili hususlar', 'örtük hedef ve araçları içeren kararlar', 'bilinçli olarak karizma yaratma çalışmaları' ve 'bir örgüt ideolojisi oluşturma' olmak üzere 5 temel faktörle açıklamıştır (Akt. Kılınç, 2003). Bir liderin kişisel özellikleri 'geçmişte önemli başarılar gösterme', 'kendini izleyenlerle özdeşleştirme', 'izleyenlere karşı duyarlı olma' ve 'varlığını duyurma hissettirme' gibi özelliklerden oluşurken; izleyen nitelikleri 'korku ve sıkıntı

içinde bulunma', 'yaş ve hizmet süresi', 'kurumla psikolojik bağlılık' gibi özelliklerden oluşmaktadır. Örtük hedef ve araçları içeren kararlar genellikle örgütün üst düzeylerinde verildiği için karizmatik liderliğin de üst kademelerde ortaya çıkması olası bir durumdur. Bilinçli olarak karizma yaratma çabaları, prestij göstergesi olan sembollerin kullanımı, ayinsel törenlerin düzenlenmesi, yönetsel senaryolara başvurma gibi özellikleri içerir (Başoğlu 2006).

Weber'in Otorite Yaklaşımı

Alman sosyolog Max Weber, karizma hakkında kapsamlı bir kuram geliştiren ilk modern düşünür olarak bilinmektedir. Karizma kavramı, alanyazında ilk olarak Weber tarafından kullanılmıştır (Seçil, 2001). Weber'e göre karizmatik lider kriz ortamlarında aniden ortaya çıkar ve krizi yöneterek çözüme kavuşturur. Bunu yaparken sıra dışı teknikler uygulayarak insanların saygısını kazanır ve insanlar onun etrafında birleşir (Yakışır, 2020). Karizma kavramını, yetki kavramıyla birlikte "karizmatik yetki" biçiminde kullanan Weber, yetkiyi bir grubun, belirli bir kaynaktan verilen emirlere itaat etme ihtimali olarak açıklamıştır. Weber yetkiyi geleneksel yetki, ussal-yasal yetki ve karizmatik yetki olmak üzere üç açıdan ele almıştır (Barense, 1993). Bu üç tür yetkiden herhangi biri modern örgütlerde bulunabilir. Karizmatik yetkiyi geleneksel ve yasal-rasyonel yetkiden ayıran Weber, karizmatik liderliğin liderin kişisel özelliklerinden kaynaklandığını ve bu liderlik türünün formal örgütlerden çok informal örgütlerde etkili olduğunu ifade etmiştir (Özdemir ve Pektaş, 2020).

Kişisel ve doğuştan kazanılan statüye dayanan yetkiyi geleneksel yetki olarak ele alan Weber, geleneklere uygun olduğu sürece astların bu yetkiye sahip kişinin emirlerine riayet edeceklerini vurgular (Kırel, 2001). Otoriteyi başlangıçta geleneksel otorite şeklinde değerlendiren Weber'e göre geleneksel otorite sistemde, yazılı olmayan gelenek ve görenek temelli kanunlar söz konusudur. Yetki ve otorite sahibi birey ya da bireyler bu kabul görmüş kuralların çerçevesindeki kanunları topluma dikte ederler. Günümüzde hala yaşanan örneklerinin bulunduğu bu sistemde; ölen kralın tahtına en büyük oğlunun oturması yoluyla güç transferi gerçekleşmektedir (Çankaya, 2019). Geleneksel otorite, geleneğe ve uygulamalarına saygı duyulduğunda ortaya çıkar. Bu otoritenin, daha çok sosyal düzenin yavaş değiştiği inanç ve geleneklere saygı duyulan bir toplumda yaşandığı görülmektedir. Bu açıdan çoğunlukla günlük hayatın basit, tek düze ve olağan gereksinimlerini karşılayan bir otorite türü olduğu söylenebilir (Samandova, 2019).

Ussal- yasal yetki, yasalara ve rasyonel kurallara dayanan, işlevsel bir yetki türüdür. Yasalarca verilen görevlere bağlı kalma esasına dayanır (Çankaya, 2019). Weber'e göre ussal-yasal yetki geleneksel ve karizmatik yetkiden farklı olarak kişisel olmayıp seçimle kazanılmakta ve ussal esaslara dayanmaktadır. Çelik'e (2015) göre bu yetki türü doğuştan gelmemekle birlikte geleneksel yöntemlerde yeri bulunmamaktadır. Yetki, kural ve normlara dayanır ve herkes gibi yetkiyi elinde bulduranlar da kurallara uymak zorundadır (Kızıltıoprak, 2018). Geleneklere uyduğu ya da liderin istediği için değil, rasyonel kurallara dayanması nedeniyle emirlere uyulur. Bürokrasi modelinin ussal-yasal yetkiye dayandığını ifade eden Weber'e göre karizmatik yetki ussal-yasal yetkinin elde edilmesini kolaylaştırır (Kılınç, 2003). Bürokratik veya ussal-yasal otoritede insanlar resmi kural ve prosedürlere uyarlar.

Karizmatik yetki kişisel bir yetki olmakla beraber, elde edilme biçimi yönünden farklıdır. Karizmatik yetki, lidere yönelik kişisel bir atıftır. İzleyicileri karizmatik liderin insanüstü, süper bir kişi olduğuna ya da istisnai güçlere sahip olduğuna inanırlar (Samandova, 1919). Bu güçlerin kalıcılığı, izleyicilerin yararına olacak biçimde lider tarafından sıkça sergilenmesine bağlıdır. Lider ile izleyiciler arasında ussal olmayan bağlar söz konusudur (Kılınç, 2003). Karizma, resmi otoritenin etkisini kaybettiği kriz ve kaos ortamları ile geleneksel değer ve düşüncelerin kaybolduğu durumlarda ortaya çıkar. Araştırmacılar karizmanın niteliksel ve gözlenebilir olduğunu ve liderin davranışlarından kaynaklandığını öne sürmüşlerdir. Karizmatik yetki istikrarın bozulduğu kaos

ortamlarında ortaya çıkması nedeniyle karizmatik liderler en çok kriz durumlarında başarılı olurlar (Demircioğlu, 2015). Karizmatik yetki, izleyicilerin lidere atfettiği insanüstü özelliklerdir. Bu yetkinin kalıcılığı liderin bu özellikleri sürekli göstermesine bağlıdır. Teknolojik gelişmelerin yarattığı karmaşıklık kişilerin karizmatik liderlere yönelmesini etkilemektedir (Aytaç, 2003). Karizmatik liderlikte otorite liderin karizmasından kaynaklanır. Bu geleneksel ve yasal otorite türünün tersidir (Joosse, 2014). Weber'e göre karizmatik liderlik bir bilgi ve beceriyle ilgili olmadığı gibi kural ve gelenek tanımayan bir liderliktir. Karizma bütün kurumsal rutinlerin, geleneksel ve rasyonel olan sabit işleyişin karşıtıdır (Doğan, 2014). Karizmatik otorite, bir kimsenin özel niteliklerine saygı duyulduğunda ve bu niteliklere kullanım hakkı tanındığında ortaya çıkar. Kahramanlık göstermiş bir kişi diğer kişileri yönetmeyi ve yönlendirmeyi sağlayan bir karizmatik güç kazanabilir (Morgan, 1998).

House'un Karizmatik Liderlik Yaklaşımı

House tarafından 1977 yılında geliştirilen karizmatik liderlik yaklaşımı, karizmanın formal örgütlerde nasıl işleyeceğine yönelik önemli bir çalışmadır (Yıldızbaş, 2015). Bu çalışma, karizmatik liderlerin özellikleri hakkında davranışsal yönelimler ve durumsal faktörlerle ilgili hipotezden oluşur (Miner, 1988; Yukl, 1993; Kılınç, 2003). House'a göre karizmatik liderlerin izleyicileri üzerinde derin ve istisna etkileri vardır (Akan ve Ünsar, 2019). Farklı bir ifadeyle karizmatik liderler, çalışanları tarafından oldukça etkili ve olağandışı liderler olarak algılanırlar (Alarçin, 2020). Çünkü karizmatik liderler, izleyicilerini etkileyen ve onları güdüleyen özelliklere sahiptir (Koçyiğit vd.2022). Karizmatik liderler, astlarına güven vererek onları kendilerine daha bağımlı kılmayı başarırlar. Bu güven sayesinde astlar, kendilerine verilen talimatları çoğu zaman sorgulamadan emir kabul ederler. Güven olgusu beraberinde tartışmasız hâkimiyeti getirir (Doğan, 2014). Yani izleyiciler karizmatik liderin duygu ve düşüncelerini doğru olarak algılar, lideri koşulsuz kabul eder ve lidere gönülden bağlı kalırlar (Celep, 2014). Bu tür liderlere karşı sevgi ve şefkat hisleri besleyen izleyiciler grubun ya da örgütün misyonuna coşkuyla bağlanır ve yüksek performans hedefleri bulunur (Gül ve Aykanat, 2012).

House, karizmatik liderlerin özgüven, etkileme ve baskın olma, ikna etme gibi özelliklerinin güçlü olduğunu belirtir (Yıldırım, 2012). Bu kişilik özellikleri karizmatik liderliğin ön şartıdır. Çünkü karizmatik liderler değişimin savunuculuğunu yapar, diğer bir ifadeyle statükoya meydan okur (Yıldızbaş, 2015). Özgüveni ve inancı güçlü olan liderler izleyicilerde güven duygusu yaratır (Kırca, 2015). Güç için duyulan ihtiyaç ise liderin etkilemeye yönelik çabalarını artırır. House, bu özelliklere sahip olmayan bir liderin insanları etkileme konusunda pek başarılı olamayacağını vurgular. House'a göre karizmatik liderlerin etkileme yönelimleri ideolojik hedefler belirleme, izleyicilerle iletişimde bulunma, izleyicilere model olma ve onları güdüleme olarak sayılabilir (Çankaya, 2019). House'un kuramına göre karizmatik bir liderde üç önemli özellik bulunur. Bunlar güven, egemenlik ve bireysel öz inançlarına bağlılıktır (Cebrail, 2020).

Bass'ın Karizmatik Liderlik Yaklaşımı

Dönüşümsel liderlik kavramının öncülerinden olan Bernard Bass, House'un görüşlerini temel alarak bu yaklaşımı geliştirmiş ve bazı ilaveler yaparak işletme liderlerini kapsayacak şekilde genişletmiştir (Cinel, 2008). Bass, örgütsel alanda karizmayı dönüşümcü liderliğin bir alt boyutu olarak tanımlamıştır (Çelik, 2015). Karizmatik liderler tartışma ve inandırma gücü ile teknik uzmanlığa sahip; iyimser, dinamik, başarılı ve kendisine güvenen liderlerdir. Astlarında tutumsal, davranışsal ve coşkusal değişiklikler yaparlar (Doğan, 2014). Örgütteki işgörenler ve izleyiciler karizmatik liderle kendileri arasında bir yakınlık hisseder ve liderle benzeşmeye çalışırlar. Karizmatik liderler örgütteki her bireye ilham kaynağı olur, onları güdüler, coşkulandırır, böylece izleyicilerinin hedefe ulaşmalarında üstün gayret göstermelerini sağlarlar (Abdullah, 2013). Karizmatik liderler çevresindeki insanlara heyecan vererek onların tutum ve davranışlarında değişiklikler oluştururlar (Cebrail, 2020). Karizmatik liderler izleyicileri heyecanlandırmak için

katalizör görevi yaparlar ve kimi zaman kendilerini olduğundan daha fazla gösterirler (Buldu, 2016). Bu nedenle Bass'a göre karizmatik liderler, izleyicileri üzerinde önemli bir güce ve etkiye sahiptir (Kılınç, 2003).

Bass'ın yaklaşımında liderin dürüst ve güvenilir olduğuna inanılır. Liderler izleyicilere ilham vererek hedefe ulaşmak için çaba sarfederler (Aslan, 2009). Karizmatik liderliğin bazı önemli özellikleri vardır. Bu özellikler açıklık, destekleyicilik ve takım kurma becerisidir. Bass, karizmatik liderliği diğer liderlik türlerine göre en gerçekçi bir yaklaşım olarak değerlendirir (Alarçin, 2020). Bass'a göre örgüt ortamında karizmatik lider potansiyel olarak vardır ve başarı için karizmatik lider gereklidir. Çünkü karizma örgütsel bir ortamda doğru lideri sıradan yöneticiden ayıran önemli bir niteliktir (Arslan, 2009). Grup norm ve değerlerinin izleyiciler arasında paylaşılması karizmatik liderlerin ortaya çıkmasını ve bu liderlerin başarılı olmasını kolaylaştırır (Aykanat, 2010).

Conger ve Kanungo'nun Atıf Yaklaşımı

Conger ve Kanungo'ya göre lideri izleyenler, liderin olağandışı özelliklerinden etkilenirler (Akt. Arslan, 2009). Karizma kavramı bu etki sonucunda örgütte çalışan kişilerin lidere yaptığı bir atıftır (Gül ve Çöl, 2003; Oktay ve Gül, 2003). Conger 1989 yılında bu yaklaşımı test ederek güncellemiştir (Akt. Kılınç, 2003). Karizma atfedilmesini sağlayan davranışlar liderlere göre değişiklik gösterir (Yıldızbaş, 2015). Bu değişiklik karizmaya atıf yaklaşımının durumsallık boyutuna işaret eder. Karizma kavramı genellikle kişisel risk üstlenme, kendini kurban etme, yüksek maliyetlere katlanma ve güven uyandırma gibi özelliklere sahip liderlere atfedilir (Akan ve Ünsar, 2019). Bu özelliklerden güven uyandırma karizmanın en önemli özelliğidir. Kendi çıkarlarından çok izleyicileri savunan liderler, izleyicilerinin gözünde daha fazla güven uyandırır. Öneri ve yaklaşımları güven veren liderler daha karizmatik olarak algılanırlar. Güven uyandırmanın ilk koşulu liderin özgüvene sahip olmasıdır. İzleyicileri ile güvenli bir iletişimi olmayan liderlerin başarısı düşüktür. Karizmatik liderler kişisel risk üstlenerek izleyicilerini daha çok bağlanmasını ve güven duymasını sağlarlar (Kırca, 2015). Karizmatik lidere çevreden karizmatik payelendirilmesi için öncelikle statükodan farklı görüşlere sahip olmaları beklenir. Liderin statükoyu desteklemesi halinde çevresindeki insanlar onu karizmatik olarak görmezler (Samadova, 1919). Conger ve Kanungo'nun karizma atfını sağlayan liderlik davranışları vizyon belirleme, farklı yöntemleri kullanma, kişisel güç kullanma, ikna etme, kişisel özdeşleşme ve içselleştirme olarak ifade edilebilir (Oktay ve Gül, 2003). Liderin tutum ve inançları, örgütün misyonunun gerçekleşmesinde içsel bir motivasyon kaynağı olabilir. Karizmatik liderin ritim, denge, kafiye, vurgulama gibi etkili konuşma özelliklerine sahip olmaları beklenir.

Conger ve Kanungo'ya göre kriz ya da kaos ortamı karizmatik liderliğin ortaya çıkmasını kolaylaştırabilir (Işık, 2016). Ancak karizmatik liderliğin ortaya çıkması için bir kriz durumunun yaşanması gerekli değildir. Buna göre lider krizin bulunmadığı koşullarda da yapay kriz ortamları yaratabilir. Başka bir ifadeyle karizmatik liderliğin ortaya çıkması için kriz durumu olması şart değildir. Lider var olan koşullardan kriz ya da kaos yaratarak yeni bir vizyon ile ortaya çıkabilir (Arabacı, Alanoğlu ve Doğan, 2014). Ayrıca bir kişinin oynadığı roller, izleyicilerin gözünde kişiyi yalnızca bir görev lideri ya da sosyal lider yapmakla kalmaz, aynı zamanda onu karizmatik bir lider yapar (Yalçın, 2020). Conger ve Kanungo karizma kavramını sadece olağandışı kişilerin göstereceği ruhani bir özellik olarak görmemiş, aynı zamanda öğrenilebilir bir kavram olarak görmüştür (Cebail, 2020). Conger ve Kanungo yaklaşımının en önemli özelliği karizmanın öğrenilebilir olmasıdır. Karizmanın, liderlerin davranışları sonucunda elde edileceğini açıklayan bu yaklaşım karizmayı bireyin doğasından daha çok öğrenilebilen bir durum olarak açıklamaktadır (Yıldızbaş, 2015). Conger ve Kanungo karizmaya atıf yaklaşımını liderliğin üç aşamalı bir süreç olduğu varsayımına dayalı olarak geliştirmiştir. Sürecin ilk aşamasında lider, mevcut kaynakları, sınırlıkları ve ihtiyaçları değerlendirerek bir durum analizi yapar. İkinci aşamada lider mevcut

fırsatları stratejik bir vizyona dönüştürür. Böylece örgütsel hedefleri belirleyip açıklar. Üçüncü aşamada ise risk alan ve doğru bir yol takip eden lider izleyenlerin güvenini kazanır ve onları motive eder. Böylece hedefe ulaşmış olur (Özdemir ve Pektaş, 2020).

Shamir'in Benlik Yaklaşımı

Shamir'in Benlik Yaklaşımı, House'un karizmatik liderlik yaklaşımından etkilenmiş psikolojik temele dayalı bir yaklaşımdır. Motivasyon ve ikili ilişkiler konusunda House'un yaklaşımından ayrılan bu yaklaşım, karizmatik liderlik yaklaşımlarının izleyicileri etkileme konusundaki yetersizliğini gidermek amacıyla geliştirilmiştir (Çelik, 2015; Işık, 2016). Benlik yaklaşımına göre insan davranışı pragmatik ve amaç yönelimli olduğu kadar bireyin duygularını değerlerini ve benlik kavramını da yansıtır. İnsanlar öz saygılarını ve özdeğerlerini korumak ve geliştirmek için daha çok motive olurlar. Bir kişinin benlik kavramı sahip olduğu değerlerin ve sosyal kimliklerinin bileşimidir. Söz konusu sosyal kimlikler bir hiyerarşi içinde organize edilmiştir (Abdullah, 2013). Benlik kuramı, karizmatik bir liderin insanların güdüsel süreçlerini nasıl etkileyeceği konusuna ağırlık vermiştir (Kılınç, 2003). Karizmatik liderler özel değerlere ağırlık veren bir vizyon seçerler. İdeolojik bir vizyon, örgüt ve izleyiciler için iyi bir gelecek ve süreklilik duygusu yaratır. Diğer yandan karizmatik liderler, izleyicilerine yüksek başarı hedefleri göstererek onların özsaygısını, özdeğerini ve öz faydasını artırır. Benlik yaklaşımında dışsal ödüllerden çok içsel ödüllere ağırlık verilmektedir. İçsel ödüller izleyicilerin kendilerini ifade etmelerini, kendi değerlerinin farkına varmalarını ve kendi içlerinde tutarlı olmalarını kapsar (Doğan, 2014).

Karizmatik liderler geçmiş olaylarla ilgili sıkça hikâye anlatır, sembol ve slogan kullanırlar. Ayrıca geçmiş başarılarına, örgüt üyelerinin eylemlerine, kurucuların ya da eski liderlerin davranışlarına atıfta bulunurlar (Yalçın, 2020). Shamir ve arkadaşları sosyal etkileme süreci olarak kişisel özdeşleşme, sosyal özdeşleşme, içselleştirme ve öz fayda kavramlarını kullanmışlardır (Gül, 2003). Kişisel özdeşleşme liderin bazı üyeleriyle kurduğu etkileme sürecidir. Shamir ve arkadaşlarına göre kişisel özdeşleşmeye öz saygıları ve sosyal kimlikleri zayıf olanlar ile bir otoriteye bağımlı olan kişiler daha çok ihtiyaç duyarlar (Alarçin, 2020). Bu kişiler liderin vizyon ve hedeflerinden çok liderin kendisine bağlılık gösterirler. Bu tür izleyiciler liderin ayrılması veya ölmesi durumunda özdeşleşebileceği yeni liderler ararlar (Aykanat, 2010). Sosyal özdeşleşme, bir grup ya da topluluğu topluca etkileme sürecidir. Bir grup ya da örgütle özdeşleşen kişiler grubun ya da örgütün üyesi olmaktan gurur duyarlar. Karizmatik liderler çeşitli yöntemler kullanarak sosyal özdeşleşmeyi artırır. Sosyal özdeşleşme, bayrak, amblem, üniforma, semboller, sloganlar, örgüt marşı ya da şarkısı, bayrak selamlama, dua okuma gibi geleneksel tören ya da etkenlerle sağlanabilir (Samadova, 1919). Shamir ve arkadaşları içselleştirmenin karizmatik liderin önemli bir görevi olduğuna vurgu yaparlar. Karizmatik liderler amaçların ve çabaların gerçek değerini, onları izleyicilerin benlik anlayışları ile ilişkilendirerek artırır, ayrıca toplu öz faydayı da artırarak grup üyelerinin iş birliği yapmalarını sağlarlar (Kırca, 2015). Benlik yaklaşımına göre karizmatik liderlerin astlarının ihtiyaç, değer ve öz kimliklerine uygun davranmaları önem taşır. Bu yaklaşıma göre liderler, izleyicilerin ihtiyaçlarını, değerlerini, tercihlerini ve isteklerini kişisel çıkarlardan kolektif çıkarlara dönüştürürler. Ancak karizmatik liderler tüm izleyiciler üzerinde aynı etkiyi gösteremezler. İzleyicilerin değerleri, kimlikleri, uyumları ve örgütsel koşullar bu etkileri değiştirebilir (Yıldızbaş, 2015).

Psikoanalitik Yaklaşım

Karizmatik lider-izleyici ilişkisine dikkat çeken Freud, karizma kavramını kullanmamıştır. Birçok araştırmacı tarafından karizmanın psikolojik boyutlarının açıklanmasında Freud'un görüşlerinden yararlanılmıştır (Kılınç, 2003). Bu yaklaşımda, karizmatik liderlerin izleyicilerle bireysel özdeşleşmesini yansıtmaya, geçmişe dönüş ve yer değiştirme gibi psikodinamik süreçlerle açıklanmıştır (Kırca, 2015). Dolayısıyla psikoanalitik yaklaşımda karizma, liderden çok izleyicilere ağırlık veren bir yaklaşım olarak görülmektedir (Zel, 2001). Bu yaklaşımda izleyicilerin özelliklerine

önem veren bir yaklaşım esastır. Kişinin kendisini bir lider ile özdeşleştirmesi, eleştirel düşüncesini azaltması ya da teslim olması kişinin kaygı, suçluluk, güvensizlik, aşağılık duygusu, çelişkili duygular gibi içsel çatışmalardan oluşur. Dolayısıyla karizmatik bağlanma izleyicilerin kişiliğindeki gerilimlerden kaynaklanır. Psikoanalitik yaklaşım ile benlik yaklaşımı bireysel özdeşleşme yönünden benzer nitelik göstermektedir (Doğan, 2014). Karizmatik liderlik özellikle yetersizlik, korku ve suçluluk duygularını yoğun biçimde yaşayan insanların bulunduğu ortamlar ile liderin duygu ve düşüncelerini cazip gören insanların olduğu ortamlarda ortaya çıkar (Işık, 2016).

Arzulanan duygu ve güdülerin bir başkasına atfedilmesi süreci 'yansıtma' olarak ifade edilir. Burada kişi suçluluk hissettiği şeyler için birini suçlama yoluna gider. Yansıtma sürecinde karizmatik liderler izleyicilerindeki suçluluk duygularını ve düşmanca hislerini farklı bir gruba ya da figüre yönlendirirler. Korku, suçluluk ya da yabancılaşma duygusu yaşayan izleyiciler kendi kimliklerini olağanüstü kişi olarak gördükleri liderin kimliği ile bütünleştirerek üstün olma duygusunu yaşarlar (Aykanat, 2010). Bir kişinin bir başka kişiye kendi geçmişinde önemli olan bir figüre davranır gibi tepkide bulunmasını ifade eden 'yer değiştirme' sürecinde ise karizmatik lider bireyin önceden ilişkili olduğu birinin yerine geçer ve izleyicinin bilinçaltına depolanmış duygularının kendisine yönelmesini sağlar. Yer değiştirme sürecinde liderler kendi sorunlarını bir bütün olarak topluma yayan kişiler olarak algılanmasını sağlarlar. Böylece karizmatik bir liderin sorunları herkesin sorunu haline alır. Karizmatik liderin vizyonundan yansıyan bu sorunlar, toplumca paylaşılması halinde pekişerek ilgi odağı haline dönüşür. Karizmatik liderler, kendi sorunlarını yansıtan mesaj ile izleyicilerin sorunlarını yansıtan mesajlar arasında bir benzerlik olması durumunda ortaya çıkar (Abdullah, 2013).

Sosyal Sirayet (Bulaşma) Yaklaşımı

Meindl (1990) sosyal sirayet (bulaşma) kavramını korku, heyecan, coşku gibi duyguların ve davranışların örgüt üyeleri arasında eş zamanlı olarak yayılması biçiminde ifade etmiştir (Demir ve Yirci, 2021). Sosyal sirayet yaklaşımında karizmatik lider tek başına bir anlam ifade etmemektedir. Daha çok heyecan ve davranışların insanlara sirayet etmesi sonucu oluşan bir durumdur. Meindl'in geliştirdiği sosyal sirayet yaklaşımı "izleyici yönelimli" bir yaklaşımdır (Kılınc, 2003). Karizmatik liderin tepkisi izleyiciler üzerinde bireysel bir etki oluşturmaz; yani liderin izleyiciler üzerindeki etkisinden ziyade izleyicilerin kendi aralarındaki sosyal etkileşimi önem taşır (Kırca, 2015). Işık'a (2016) göre birçok insanın benlik kavramında yer alan sosyal kimlikleri dolayısıyla insanlar bu kimliklerini harekete geçirebilecek bir ideolojinin ya da liderin beklentisi içindedirler. Bu beklentiler çoğunlukla insanların yaşamını tehlikeye sokacak ya da kendisine saygısını kaybettirecek ölçüde bir kriz durumunda karşılanmış olur. İnsanların yalnız olduklarında bastırdıkları duyguları ve kaygıları grup içerisinde yeniden ortaya çıkarabilir. İnsanların tek başlarına yapamayacağı bir şeyi grup halinde yaptıkları görülmektedir (Doğan, 2022).

Heyecanların ya da davranışsal tepkilerin bir grup insan arasında kendiliğinden ortaya çıkması ve yayılmasını ifade eden sosyal sirayet yaklaşımında, karizmatik liderin kim olduğu önemli değildir (Buldu, 2016). Önemli olan bastırılmış duygu ve tepkileri harekete geçirecek bir davanın olması ve bir kişinin bu davanın sembolik liderliğini üstlenmesidir (Aykanat, 2010). Sosyal sirayet süreci bir dizi olayı içermektedir. İzleyiciler, liderin geleneksel olmayan davranışlarını taklit ederler ve davaya sadakati sembolize eden davranışlarda bulunurlar. Örneğin, özel elbiseler giyerler, selamlama ya da el işaretleri yaparlar, özel yeminler, sloganlar ve hatta küfürler kullanırlar (Akçakaya, 2010). Sosyal sirayet yaklaşımına göre bir lidere karizma atfedilmesi, izleyicilerin davranışlarındaki değişimin aklileştirilmesi ve açıklanması yönündeki zihinsel sürecin bir sonucudur. Karizmatik liderliği tek başına açıklamakta yetersiz kalması dolayısıyla sosyal sirayet yaklaşımının diğer karizmatik liderlik kavramlarını tamamlayıcı bir yaklaşım olarak ele alınmasını gerektirmektedir.

Bayer'in Karizma Yaklaşımı

Bayer karizmayı sosyolojik açıdan incelemiş ve Weber'in ortaya attığı karizma olgusunu sosyal açıdan araştırmıştır. Bayer yeni bir yaklaşım geliştirmekten çok karizma olgusunu tekrar tanımlamıştır. Bayer'e göre karizma bir çok değişkenin etkilediği çok faktörlü ve birbirinden ayrılmaz sosyal bir yapıdır. Karizma değerler hiyerarşisinden bağımsız olarak kendini gösterir (Aladağ, 2019). Bayer'e göre kriz ve kaos durumlarında bir çok değişken göz ardı edilir ancak karizmayı oluşturan etkenler ortaya çıkar. Trice ve Bayer'e göre karizmatik liderler olağanüstü bazı özellikleri bulunan kişilerdir (Cebraail, 2020). Kriz ve bunalım zamanlarında toplumsal yapıda belirsizlik ve umutsuzluk hüküm sürer. Toplumsal yapıdaki kriz ve bunalıma çözüm bulabilmek için karizmatik liderler klasik yöntemlerin dışında hiç denenmemiş çözümler ve stratejiler ortaya koyarlar. Bayer'e göre karizmatik liderin diğer liderlerden üstün özelliklere sahip olması, içinde yaşadığı toplumu ikna etmesi ve onları kendi etrafında toplaması ve başarıyla liderliğini pekiştirmesi gerekir (Çankaya, 2019).

SONUÇ ve ÖNERİLER

Karizmatik Liderlik Kuramlarının Karşılaştırılması

House'nin geliştirdiği karizmatik liderlik yaklaşımına göre lideri diğer insanlardan ayıran özelliklere ağırlık verilmektedir (Alarçin, 2020). Conger ve Kanungo'nun atıf yaklaşımına göre bir kişiye karizma atfedilmesini sağlayan davranış ve etkileme yöntemlerine ağırlık verilmektedir (Akan ve Ünsar, 2019). House ile Conger ve Kanungo'nun yaklaşımlarının sentezi niteliğindeki Shamir'in benlik yaklaşımında ise karizma atfına neden olan faktörler ile birlikte motivasyonel süreçlere ağırlık verilmektedir (Abdullah, 2013). Üç yaklaşımda da liderin izleyicileri üzerindeki etkisi esas alınırken psikoanalitik ve sosyal sirayet yaklaşımında liderden ziyade izleyicilerin tepkilerini esas alınmaktadır (Kırca, 2015). Psikoanalitik yaklaşım karizmayı, izleyicilerin bireysel özdeşleşmeleri bağlamında açıklarken sosyal sirayet yaklaşımı izleyicilerin bastırılmış duygu ve tepkilerinin etkileşimi sonucunda karizmanın oluştuğunu açıklamaktadır. Karizmatik liderlik yaklaşımlarını birbirinden ayıran iki önemli husus söz konusu olup bunlardan birincisi lidere sorgusuz bağlılık gösterme ve itaat etme, ikincisi ise karizmatik lider davranışının niteliğidir (Kılınç, 2003). Karizmatik liderlikle ilgili yaklaşımların farklı yönlerinin yanında benzer ve ortak yönleri de bulunmaktadır. Karizmatik liderlik yaklaşımlarının tümünde, liderlerin etkileme ve yönetsel davranışlarının izleyiciler üzerindeki etkisi kabul edilmiştir. Tüm bu yaklaşımlar, stres, değişim, kriz ya da kaos ortamlarının karizmatik bir liderin ortaya çıkışını kolaylaştığı konusunda birleşmektedir.

Karizmatik liderlikle ilgili yaklaşımların özellikleri şu şekilde sentezlenebilir (Kılınç, 2003). Karizmatik liderlerde özgüven, etkileme ve baskın olma, ikna etme, risk üstlenme, kendini ifade etme, güven uyandırma, vizyon oluşturma, güdüleme vb. liderlik özellikleri bulunmaktadır (Cafoglu, 1997) Ayrıca ideolojik hedefler belirleme ve yayma, iletişimde bulunma, model oluşturma, geleneksel çalışma ve davranış kalıplarının dışına çıkma, kişisel güç kullanma, kişisel ve sosyal özdeşleşme, toplu öz faydayı artırma, kendi sorunlarını izleyicilerin sorunu haline getirme, izleyicilerin korku, kaygı, suçluluk ya da düşmanlık duygularını bir kişiye ya da figüre yönlendirme, bastırılmış duyguların açığa çıkarma, bir davayı vurgulama ya da sembolize etme gibi yönelim ve etkileme davranışları bulunmaktadır (Doğan, 2014). Değişimi zorunlu kılan kriz, kaos ya da belirsizlik koşullarının varlığı, olmayan bir sorunun yapay olarak yaratılması, örgüte bağlı kılan bir misyon oluşturulması gibi karizmatik liderin ortaya çıkmasını kolaylaştırıcı koşulları oluşturmaktadır.

Karizmatik Liderliğin Olumlu ve Olumsuz Yönleri

Karizmatik liderlerin en önemli olumlu yönlerinden biri kişisel güçten ziyade sosyal güçle önem vermeleridir. Olumlu karizmatik liderler kendilerinden çok, örgüte ve ideolojiye sadakat gösterilmesini isterler. İzleyicilerini etkilemede kişisel özdeşleşmeden ziyade, sosyal özdeşleşmeye,

içselleştirmeye ve toplu öz fayda yaratmaya ağırlık verirler. İzleyicilerinin duygu ve düşüncelerinden her fırsatta yararlanırlar (Kılınç, 2003). Olumlu karizmatik liderler hedefleri, yöntemleri ve ellerindeki bilgiyi izleyicilerine açıklarlar. İzleyicilerin önünde koşmak yerine onların yanında olurlar. İzleyicilerinin takdir hakkı kullanmalarına fırsat verir, kararlara katılmalarını destekler ve cesaretlendirirler. Ödülleri örgütün misyon ve hedefleri ile uyumlu davranışları pekiştirmek amacıyla kullanırlar (Abdullah, 2013). İzleyiciler olumlu bir karizmatik liderle yeteneklerini geliştirme fırsatı bulurlar. Örgütün dinamik ve rekabetçi çevreyle uyumunu kolaylaştırırlar. Olumlu karizmatik liderler başarı yönelimli bir örgüt kültürü yaratırlar. Örgütün hedefle birlikte sosyal değerleri de içeren bir misyonu olur ve örgütün yapı ve sistemleri bu misyonu destekleyici niteliktedir. Örgütte etkili bir iletişim süreci ve bilgi paylaşımı sağlanır, ekip çalışmasına önem verilir (Cafoğlu, 1997).

Karizmatik liderliğin olumlu yönlerinin yanı sıra birçok olumsuz yönlerinin de olduğu söylenebilir. Karizmatik liderliğin olumsuz yanlarından en önemlisi insanların karizmatik olarak gördükleri lidere koşulsuz bir şekilde boyun eğmeleridir. Bu durum karizmatik liderlerin bazı yanlış davranışlar sergilemelerine neden olmaktadır (Buldu, 2016). Kriz ve kaos ortamlarında karizmatik lider sayısının attığı ve bu liderlik türünün genellikle kriz ve kaos ortamlarından beslendiği söylenebilir (Işık, 2016; Kırkayak, 2019). Dolayısıyla karizmatik liderlerin fazla olduğu toplum ya da örgütlerde kronikleşmiş kaos ve krizler yer alabilir. Bu nedenle karizmatik liderliğin övünülecek bir husus olmadığı söylenebilir. Karizmatik liderler ideallerden ya da davadan çok, kendilerine olan bağlılığa önem verirler. Vizyon ve değerlerden çok kişisel özdeşleşme öne çıkar. İdeolojik cazibeyi kişisel güç kazanma aracı olarak kullanırlar. İzleyicilerini kendilerine bağımlı kılarak onları baskı altına almaya çalışırlar. Önemli kararların tümünü kendileri verirler ve bu kararlar da çoğunlukla izleyicilerinin refah ve mutluluğundan ziyade, kendilerini korumaya ve yüceltmeye yöneliktir. İzleyicilerine son derece sınırlı bilgiler aktarırlar ve bilgiyi genelde kendi yanılmazlık ve hata yapmazlık imajlarını sürdürmek amacıyla kullanırlar (Abdullah, 2013). Dolayısıyla demokrasinin kurum ve kurallarıyla işlediği bir ortamda karizmatik liderlere pek fazla ihtiyaç duyulmaz.

Olumsuz karizmatik liderler ödül ve cezaları izleyicilerini eyleme geçirmek ya da kontrol altına almak amacıyla kullanırlar. Olumsuz karizmatik liderlerin büyük bir kısmı aşırı ölçüde narsist olup kendilerinin izleyicileri için bir şans olduğuna inanırlar. Birçok insanın acı çekmesine ya da ölmesine neden olan, gücünü kaybetmeyen, örgütüne ya da toplumuna liderlik etmeyi sürdüren pek çok karizmatik lider bulunmaktadır. Tarihte, siyasi imparatorluklar kurmuş, karlı şirketler ve dini tarikatlar oluşturmuş, bunların kontrolünü kendi ellerinde tutmuş pek çok narsist karizmatik lider görülmüştür. Olumsuz karizmatik liderler tüm sakınca ve zayıflıklarına rağmen karizmalarını sürdürebilmeleri için bir gerekçe bulurlar. Kriz dönemlerinde ortaya çıkıp çok ciddi başarılar elde eden karizmatik liderler çok ciddi yıkımlara da sebep olabilmektedirler (İpek, 2012). Karizmatik liderlerden bazılarının toplum ya da örgüt için önemli işlevler gerçekleştirdiği görülürken bazılarının da hem kendi toplumu hem de insanlık için olumsuz sonuçlar yarattığı görülmektedir. Karizmatik liderlerin olumlu ve olumsuz niteliklerini ancak karizmayı elde ettikten sonraki davranış ve yaklaşımları ortaya çıkarmaktadır (Kılınç, 2003). Genel anlamıyla karizmatik liderlik, örgüt kültürü ve stratejilerinde köklü bir değişimi ifade ederken; örgütlerde bir kriz ortamı bulunmaması ve çoğu örgüt üyesinin değişime ihtiyaç duymaması halinde örgütlerde değişimin sağlanması zor olacaktır. Ayrıca örgütlerde birbiriyle uyumsuz birden fazla karizmatik liderin bulunması halinde de örgüt açısından yıkıcı sonuçlar söz konusu olabilir (Avcı, 2019).

Conger, karizmatik liderlerin olumsuz yönlerini ve örgütte oluşturacağı sorunları şu şekilde sıralamıştır (Kılınç, 2003). Olumsuz karizmatik liderler çoğunlukla izleyicilerinin ihtiyaç ve refahlarına gerçek anlamda az ilgi duyan narsist kişilerdir. İkna etme becerilerini, izleyicilerini manipüle ve istismar etmek amacıyla kullanırlar (Cafoğlu, 1997). Karizma atfedilmesini sağlayan davranışlar, bazı insanları küstürüp bazı insanları da soğutabilir. Karizmatik liderler bazı insanlar tarafından hayranlıkla izlenirken bazı insanlar tarafından nefretle izlenmektedir. Karizmatik liderler

bir örgütün vazgeçilmezi olmak için çaba gösterirler. Bu çaba liderin varlığını koruması ve sürdürmesi yönünden yararlı olsa da aşırıya kaçması halinde sorun yaratabilir. Genelde vizyon odaklı olan karizmatik liderler günlük konuları göz ardı edebilirler. Olumsuz karizmatik liderler, işlerin iyi gittiği zamanlarda aşırı delegatif, işlerin iyi gitmediği zamanlarda ise aşırı kontrolcü bir yaklaşım sergilerler. Özgüven ve iyimserliğin aşırıya kaçtığı durumlarda kusur ya da eksiklikleri görememe riski ortaya çıkabilir. Bazı karizmatik liderlerin özgüvenlerinin yüksek olması rakiplerinin tehlikeli eylemlerini görmelerini engelleyebilir. Bu durum küçük önlemlerle çözülebilecek bir sorunun daha riskli hale gelmesine sebep olabilir (Aykanat, 2010). Olumsuz karizmatik liderler özellikle kendilerinin yerine yeni liderlerin yetişmesi hususunda isteksiz olurlar. Bundan dolayı karizmatik bir liderle kurulmuş pek çok örgütte, liderin ayrılması ya da ölmesinden sonra önemli sorunlar yaşanmaktadır.

Son Söz ve Değerlendirme

Liderlik konusu alan yazında farklı şekillerde tanımlanmakta ve her bir tanımda liderliğin farklı yönleri ele alınmaktadır. Bu tanımlarda bazen liderin kişilik özellikleri, bazen makamın niteliği bazen de lider davranışları öne çıkmaktadır. Liderlik, sosyal bilimlerin ortak konusu olmasına rağmen liderliğin ne ifade ettiği konusunda sosyal bilimciler arasında ortak bir görüş açısı oluşturulamamıştır. Liderlik, makam ve statüden çok kişiliğin ürünü olup belirgin niteliklere bağlı olmaksızın yeni durumlara göre oluşur. Yani lideri var olan durum, genellikle de grup yaratır; atama yoluyla ortaya çıkmaz. Bir kişinin lider olarak nitelendirilmesi için astların onu lider olarak görmesi gerekmektedir.

Liderlikle ilgili kuramların hepsi de kavramla ilgili alan yazına yeni bilgi ve görüşler kazandırmıştır. Tüm kuramlarda da görüldüğü üzere her durumda geçerli olan bir liderlik şekli olmadığı gibi herhangi bir liderlik biçiminin de her durumda etkili olması beklenmemelidir. Liderlik kuramlarında olduğu gibi liderlik türlerinde de zaman ve koşullar gibi bir çok değişkenin liderlik rollerini etkilediği görülmektedir. Her durumda geçerli olabilecek bir liderlik türünden bahsedilmesi mümkün değildir. Ancak liderin doğuştan gelmediği, liderliğin öğrenilebileceği, herkesin değişik koşullarda lider olabileceği, lideri diğer insanlardan ayıran birçok özelliğin bulunduğu ve geleceğin liderlerinin niteliklerini belirlemenin oldukça güç olduğu konusunda araştırmacılar arasında bir görüş birliği bulunmaktadır. Öte yandan her kuramın üstün yanlarından yararlanmak ve bunları temel alarak yeni araştırmalar yapmak önemli bir ihtiyaç olarak değerlendirilmektedir.

KAYNAKÇA

- Abdullah, A. (2013). İşletmelerde Karizmatik Liderin Çalışan Motivasyonuna Etkisi ve Lojistik Sektöründe Bir Araştırma. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akan, B.B. & Ünsar, A.S. (2019). Karizmatik Liderlik İletişim Becerilerinin Etik Davranışlara Etkisi Üzerine Bilişim Sektöründe Bir Uygulama. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 7(5) 83–93.
- Akçakaya, M. (2010). 21.Yüzyılda Yeni Liderlik Anlayışı. Ankara: Adalet Yayınevi.
- Aladağ, C. (2019). Lise Müdürlerinin karizmatik Liderlik özellikleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeylerinin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alarçin, S. (2020). Okul Müdürlerinin Karizmatik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki. (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Arabacı, B., Alanoğlu, M. & Doğan, B. (2014). Okul Müdürlerinin Karizmatik Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1 (1), 192-221.
- Aslan, Ş. (2009). Karizmatik liderlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: “Kurumda çalışma yılı” ve “ücret” değişkenlerinin rolü. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 256-275.
- Avcı, A. (2019). Örgütsel Değişim ve Örgüt Yönetiminde Karizmatik Liderlik ve Eleştirel Bir Bakış. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi, Kuram ve Uygulama*, 2(2), 148-157.
- Aykanat, Z. (2010). Karizmatik Liderlik ve Örgüt Kültürü İlişkisi Üzerine Bir Uygulama. (Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aytaç, T. (2004). Karizmatik Liderlik. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. 4, 35-37.
- Balaban, S. (2018). Kriz Yönetiminde Liderlik ve Liderlik Özelliklerinin Kriz Yönetimine Etkisi Üzerine Bir Araştırma. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baltaş, A. (2003). Değişimin İçinden Geleceğe doğru Ekip Çalışması ve Liderlik. <http://www.cvrtr.net.makale/akademik/karizma.htm>. 25.12.2003
- Barensel, A. (1993). Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi. 3.Basım. İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayını, No: 257.
- Başoğlu, U. D. (2006). Askeri Liselerde Eğitim-Öğretim Gören Takım Spor Yapan, Bireysel Spor Yapan ve Spor Yapmayan Öğrencilerin Liderlik Özellikleri. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Buldu, T. (2016). Karizmatik Liderlik ve Çalışan Performansı İlişkisi: Bir Örnek Olay Araştırması. (Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cafoğlu, Z. (1997). Liderlik: Bilgi-Karizma Değişim, 21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu (5-6 Haziran 1997), Bildiriler Kitabı, Cilt 1. İstanbul, Deniz Harp Okulu Basımevi.
- Celep, C. (2014). Eğitim Yöneticisinin Liderlik Davranışı, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Çankaya, B. Ö. (2019). Yöneticilerin Karizmatik Liderlik Özellikleri ile Çalışanların İş Tatmini Arasındaki İlişkiyi İncelemeye Yönelik Bir Araştırma. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çeltek, A. (2003). Lider Nitelikleri. <http://sistem.ie.metu.edu.tr/liderlik.htm>. 20.12.2003
- Cinel, M.O. (2008). Karizmatik Liderlik Özelliklerinin Örgütsel Bağlılık Unsurları Üzerindeki Etkileri ve Bir Araştırma. (Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, V.O. (2015). Spor Alanında Karizmatik Liderlerin Grup Bütünlüğü Üzerindeki Etkileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14,104-122.
- Çelik, V. (1999) Eğitimsel Liderlik. Ankara: Doğu Matbaası.
- Demir, C., Yılmaz, K.M. & Çevirgen, A. (2010). Liderlik Yaklaşımları ve Liderlik Tarzlarına İlişkin Bir Araştırma. *Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 2(1), 129-152.
- Demir, C. & Yirci, R. (2021). Okul Müdürlerinin Karizmatik Liderlik Özelliklerinin Okulların Kurumsal İtibarına Etkisi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 19 (3), 234-256.
- Demircioğlu, E. C. (2015). Karizmatik Liderliğin Yönetimsel Açından Değerlendirilmesi. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 52-69.
- Doğan, M. (2014). Karizmatik Liderlik Bağlamında Türk Siyasetçilerinin Değerlendirilmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erçetin, Ş. Ş. (2000). Lider Sarmalında Vizyon. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erdal, M. (2007). İşletmelerde Dönüştürücü Liderlik Davranışlarının Analizi (Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdoğan, İ. (2000). Okul Yönetimi ve öğretim Liderliği. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Güngör, B. & Turan, E. (2021). Karizmatik lider algısının örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi: Kastamonu ilindeki siyasi partilerde bir araştırma. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 861–880.
- Gül, H. (2003). Karizmatik liderlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi üzerine bir araştırma. *Doktora Tezi*. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü. Gebze.
- Gül, H. & Aykanat, Z. (2012). Karizmatik Liderlik ve Örgüt Kültürü İlişkisi Üzerine Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 17-36.
- Gül, H. & Çöl, G. (2003). Atıf Teorisinde Belirtilen Karizmatik Lider Özelliklerinin Üçlü Örgütsel Bağlılık Modeliyle İlişkileri Üzerine Bir Araştırma. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3-4, 163-185.
- Günçavdı, G. (2017). Karizmatik Liderlik. Alanyazın Taraması. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi. İşhar*, 2(Ek sayı), 21-34.
- Işık, B. (2016). İlkokul Müdürlerinin Karizmatik Liderlik Özellikleriyle Okullarındaki Öğretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki. (Doktora Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İpek, E. (2012). Liderlik ve Toplam Kalite Yönetimi Üzerine Etkileri. (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Kılınç, T. (1997). “Lider Durumsallığın Ötesi (II), Karizmatik Liderlik Yaklaşımı”, 21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu (5-6 Haziran 1997), Bildiriler Kitabı, Cilt 2, İstanbul, Deniz Harp Okulu Basımevi.
- Kılınç, T. (2003). Karizmatik Liderlik. <http://www.verim.com/makale.index>. 14.12.2003.
- Kırca, C. (2015). Karizmatik Liderlik ve örgüt Kültürü. (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kırel, Ç. (2001). Liderlik Davranış Biçimleri Konusuna Yeni Bir Yaklaşım: Karizmatik Liderlikten Dönüşümsel Liderliğe. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 43-59.
- Kırkayak, F. (2019). Karizmatik Liderlik Özelliklerinin İşletme Performansı Üzerindeki Etkileri (Otel İşletmelerinde Bir Araştırma). (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kızıltoprak, A.A.T. (2022). Max Weber’in Karizmatik Liderlik Teorisi Bağlamında Bir İslam Halifesi: Abdülmelik B. Mervân. *İslam Medeniyeti Dergisi*. 8(50), 171-200.
- Kızıltoprak, A.A.T. (2018). Türk Siyasetinde Recep Tayyip Erdoğan’ın Karizmatik Liderliği. *Sosyal Bilimler Dergisi (SOBİDER)*. 5(30), 613-638.
- Koçel, T. (1993) İşletme Yöneticiliği, 4. Baskı. İstanbul: Beta Basın Yayın Dağıtım A.S.
- Koçyiğit, İ., Buhur, İ., İsen, İ., Buğday, M. & Gürbüz, M. H. (2022). “Karizmatik Liderlik, Sahip Olunması Gereken Beceriler ve Bunların Okula Yansımaları”. *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(53),776-788.
- Morgan, Gareth. (1998). Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor. Çev: Gündüz Bulut. İstanbul MESS Yayın No: 280.
- Oktay, E. & Gül, H. (2003). Çalışanların Duygusal Bağlılıklarının Sağlanmasında Conger ve Kanungo’nun Karizmatik Lider Özelliklerinin Etkileri Üzerine Karaman ve Aksaray Emniyet Müdürlüklerinde Yapılan Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 10, 403-428.
- Özdemir, M. & Pektaş, V. (2020). Conger-Kanungo Karizmatik Liderlik Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlama Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 2-18.
- Özden, Y. (1998) Eğitimde Dönüşüm. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özkan, D. E. (2022). Öğretmenlerin Karizmatik Liderlik Algılarının Performans Düzeyleri ile İlişkisi: Trabzon İli Örneği. (Yüksek Lisans Tezi). Artvin Çoruh Üniversitesi. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

- Samadova, V. (1919). Karizmatik Liderlik Çerçevesinde Süleyman Demirel. (Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimşek, A. (2006). Duygusal Zekânın, Ana-Baba Tutumunun ve Doğum Sırasının Tercih Edilen Liderlik Tarzına Etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şişman, M. (2002). Öğretim Liderliği. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Tosun, K. (1992). İşletme Yönetimi. İkinci Baskı, Ankara: Savaş Yayınevi.
- Yakışır, C. (2020). Etkileşimci ve Karizmatik Liderliğin Çalışan Memnuniyeti Üzerine Etkilerinin İncelenmesi: Ankara İl Sınırları İçerisindeki Beş Yıldızlı Oteller Üzerinde Bir Araştırma. (Doktora Tezi).
- Yakut, Ö. (2006). Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Davranışları ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi (Küçükçekmece ilçesi örneği). *Yüksek Lisans Tezi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Yalçın, F. (2020). Okul Müdürlerinin Karizmatik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Yavan, A.A., Sökmen, A. & Bıyık, Y. (2018). Karizmatik Liderlik ve Örgütsel Özdeşleşmenin İş tatminini ve İşten Ayrılma Niyetine Etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 898-913.
- Yıldırım, B. N. (2012). Liderlik Özellikleri ve Liderlik Tarzlarının Duygusal Zeka Perspektifinden İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldızbaş, S. (2015). Karizmatik Liderlik Davranışlarının İş Performansına Etkisinde İş tatmininin Aracılık Rolü. (Doktora Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, H. (2003). Bilgi Çağı Sonrası Liderlik Modeli Olarak Entelektüel Liderlik. http://www.ceterisparibus.net/arsiv/h_yilmaz3.htm Erişim Tarihi: 20. 12.2003
- Yukl, G. (1994). Leadership in Organizations. Prentice Hall Inc. Englewood Clitia.
- Yüzer, B. (2019). Okul Müdürlerinin Karizmatik Liderlik Özellikleri ile Okulöncesi Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zel, U. (2001). Kişilik ve Liderlik, 1. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED SUMMARY

Introduction and Method: The purpose of this study is to analyze charismatic leadership approaches descriptively. In this study based on literature review, the characteristics of charisma, manager, leadership, charismatic leadership and charismatic leadership approaches were examined. The concept of charisma, described as "impressiveness" in Turkish, was used in Greek with meanings such as "inspirational ability" and "divine gift". Weber first used the concept of charisma in the field of business and management. Charisma is a phenomenon that includes dimensions such as dedication, maturity, confidence, comfort, liveliness and energy creation. Although manager and leadership, charisma and leadership are seen as identical concepts, they are different concepts. Charismatic leaders are big players on the leadership stage. They project their self-confidence to their audience and persuade them. There are some characteristics that make a leader charismatic. These include talent, self-confidence, the power to influence, persuade and dominate, taking risks, sacrificing oneself for the cause, enduring high costs to achieve the vision, paying attention to the needs of the workers, and being able to produce radical solutions in crisis situations. Charismatic leaders are often born in environments of crisis and chaos. The phenomenon of charisma has generally been examined within the framework of political, social and religious leadership. Charismatic leadership approaches have been examined in the context of charisma and organizational theory and business management. It can be said that studies on charismatic leadership have become widespread in recent years. In some of these studies, leadership was examined sociologically, and in others, it was examined psychologically. Studies are also carried out in terms of human-organization relations. In this study, different leadership approaches are analyzed and discussed in

terms of their similarities and differences. Additionally, leadership approaches were evaluated in terms of their positive and negative aspects.

Findings and Comment: Etzioni made the first explanation regarding charisma in organizational leadership. Etzion defines charisma as the influence of one person on the normative power over another person. Weber is the first modern thinker to develop a comprehensive theory on charisma. According to Weber, the charismatic leader appears suddenly in crisis situations and manages and resolves the crisis. Weber, who used the concept of charisma in the form of "charismatic authority", discussed authority from three perspectives: traditional authority, rational-legal authority and charismatic authority. Weber distinguished charismatic authority from traditional and legal-rational authority and stated that charismatic authority derives from the personal characteristics of the leader and is more effective in informal organizations than in formal organizations. According to the charismatic leadership approach developed by House, leaders create a deep and extraordinary impact on their followers with the power of their personalities. House states that charismatic leaders have strong characteristics such as self-confidence, influence and dominance, and persuasion. Bass, one of the pioneers of the concept of transformational leadership, defined charisma in the organizational field as a sub-dimension of transformational leadership. Charismatic leaders have the power to argue and persuade, as well as technical expertise. Charismatic leaders are optimistic, dynamic, successful and self-confident. According to Conger and Kanungo, followers are influenced by the extraordinary characteristics of the leader. The concept of charisma is a reference made by people working in the organization to the leader as a result of this influence. According to Conger and Kanungo, a crisis or chaos environment may facilitate the emergence of charismatic leadership. Shamir's Self Approach is a psychologically based approach influenced by House's charismatic leadership approach. Self theory has focused on how the charismatic leader will affect people's motivational processes. The psychoanalytic approach is an approach that pays attention to the characteristics of the audience. They explained the psychoanalytic approach by psychodynamic processes such as reflection, flashback and displacement of charismatic leaders' individual identification with their followers. Therefore, the psychoanalytic approach has been seen as an approach that focuses on followers rather than leaders. Meindl expressed the concept of social contagion as the simultaneous spread of emotions and behaviors such as fear, excitement, and enthusiasm among organizational members. Social contagion is the spontaneous emergence and spread of emotions or behavioral responses among a group of people. Bayer examined charisma from a sociological perspective and researched the charisma phenomenon introduced by Weber from a social perspective. According to Bayer, charisma is a multi-factorial and inseparable social structure affected by many variables.

Conclusions and Suggestions: It can be said that charismatic leadership has many negative features as well as positive aspects. One of the most important positive aspects of charismatic leaders is that they attach importance to social power rather than personal power. Positive charismatic leaders want loyalty to the organization and ideology rather than to themselves. The most important basis of the negative aspects of charismatic leaders is that the people around them unconditionally submit to the leader they see as charismatic. Leadership has been defined in different ways in the literature, and different aspects of leadership are discussed in each definition. In the definitions, sometimes the personality characteristic of the leader, sometimes the quality of the position, and sometimes the leader's behavior came to the fore. Leadership is the product of personality rather than position and status. In addition, it can be considered an important need to benefit from the superior aspects of each theory and conduct new research based on them.

OTANTİK ÖĞRENMENİN PROBLEM ÇÖZME BECERİSİNE ETKİSİ BİR META-ANALİZ ÇALIŞMASI

Erol ERDEM*

Öz

Bu çalışma otantik öğrenme yaklaşımı ile desteklenmiş öğretim sürecinin, öğrencilerin problem çözme becerisi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda alanyazında daha önce yapılmış olan ve otantik öğrenme süreci ile desteklenmiş uygulamaların, problem çözme becerisi üzerindeki etkisini araştıran çalışmalar incelenmiştir. Araştırma Meta-analiz yöntemi temelinde yürütülmüştür. Araştırmaya dahil edilecek çalışmalar için; 'dahil edilme' ve 'hariç tutulma' kriterleri oluşturulmuştur. Dahil edilme ve hariç tutulma kriterleri alan yazında daha öne yapılmış benzer çalışmalardan hareketle araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Daha sonra bu kriterler çerçevesinde hangi veri tabanlarının taranacağı belirlenmiştir. Belirlenen veri tabanları taranırken hangi anahtar kelimelerden faydalanılacağı bu aşamada belirlenmiştir. Belirlenmiş olan dahil edilme ve hariç tutulma kriterleri ve anahtar kelimeler ile veri tabanlar taranarak araştırmanın çemberi her aşamada daraltılmıştır. Bu kriterler çerçevesinde alanyazın incelenmiş ve 12 çalışma araştırma kapsamına alınmıştır ve bu çalışmalardan 13 etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Elde edilen etki büyüklükleri CMA (Comprehensive Meta-Analysis Software) programına aktarılarak analiz edilmiştir. İncelenen çalışmaların yayın yanlılığı olmadığı görülmüştür. Elde edilen istatistiki değerlerden hareketle rastgele etkiler modeline göre devam edilmiştir. Hesaplanan 13 etki büyüklüğüne ait genel etki büyüklüğünün ($E_{++}=1,14$) olduğu görülmüştür. Bu değer üst düzey pozitif etki sınıfına girmektedir. Araştırmanın değişkenlerini analiz etmek için Analog ANOVA testine başvurulmuştur. Bu testin sonuçlarına göre; yayın türü ve okul düzeyi değişkenlerinin problem çözme becerisi üzerinde rol oynadığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Otantik öğrenme, Meta-analiz, Beceri, Problem çözme, Problem çözme becerisi,

The Effect Of Authentic Learning On Problem Solving Skills. A Meta-Analysis Study

Abstract

This study aimed to examine the effect of the teaching process supported by the authentic learning approach on students' problem solving skills. For this purpose, previous studies in the literature investigating the effects of applications supported by the authentic learning process on problem solving skills were examined. The research was conducted on the basis of the Meta-analysis method. For the studies to be included in the research; 'inclusion' and 'exclusion' criteria were established. Inclusion and exclusion criteria were determined by the researcher based on previous similar studies in the literature. Then, it was determined which databases would be scanned within the framework of these criteria. At this stage, it is determined which keywords will be used while scanning the specified databases. The circle of the research was narrowed at every stage by scanning the databases with the specified inclusion and exclusion criteria and keywords. Within the framework of these criteria, the literature was examined and 12 studies were included in the research and 13 effect sizes were calculated from these studies. The obtained effect sizes were transferred to the CMA program and analyzed. It was observed that the studies examined did not have publication bias. Based on the statistical values obtained, the random effects model was continued. It was observed that the overall effect size of the 13 calculated effect sizes was ($E_{++}=1.14$). This value falls into the high-level positive impact class. Analog ANOVA test was used to analyze the moderator variables of the research. According to the results of this test; It was determined that publication type and school level variables played a moderating role on problem solving skills.

Key Words: Authentic learning, Meta-analysis, Skills, Problem solving, Problem solving skills.

* Kahramanmaraş Pazarcık 26 Ocak İlkokul Öğretmeni. e-posta: erolderdem977@gmail.com

GİRİŞ

Eğitim bilimlerinde her zaman teori ve uygulama arasındaki boşluğun varlığı ve bu boşluğun nasıl kapatılması gerektiği, temel sorun sorulardan biri olarak hep varlığını sürdürmüştür. Bu soruna çözüm için eğitim tarihi boyunca farklı çözümler geliştirilmiştir. Bu çözümlerden bazıları yeni sorunlara yol açarken bazıları da değişen şartlar karşısında kullanışlılığını yitirmiştir. Teori ile uygulama arasında birlik ve uyum sağlama iddiası olan yaklaşımlardan biri de otantik öğrenmedir (Aynas, 2021; Dolapçioğlu, 2015).

Otantik öğrenme, gerçek hayat durumlarında yer alan öğrenme bağlamlarında, öğrencilerin gerçek problemlere gerçekçi çözümler üretmesini salık veren öğrenme stratejisidir (Herrington ve Oliver, 2002). Bu strateji öğrencinin aktif katılımcı olmasını amaçlamaktadır (İneç ve Akpınar, 2017; Bektaş ve Horzum, 2014). Hedef aldığı öğrenme bağlamından kopuk olmayan etkinliklere odaklanan otantik öğrenme yaklaşımı, işbirliği içerisinde disiplinler arası çalışmayı önemli görmektedir (Önger, 2009). Bu öğrenme yaklaşımında gerçek ortamlarda beceri, değer ve yetkinlik kazandırmayı hedeflemektedir (Revington, 2013; Knobloch, 2003). Bu öğrenme yaklaşımının şimdiye kadar birçok araştırmacı tarafından farklı yöntemler kullanılarak çeşitli eğitim kademelerinde, farklı beceri, tutum, başarı ve değer gelişimi açısından incelendiği görülmüştür. Öner (2009) çalışmasını eylem araştırması temelinde yürütmüştür; Dolapçioğlu, (2015) aynı şekilde eylem araştırması şeklinde desenlediği çalışmada eleştirel düşünme becerisinin gelişimini incelemiştir. Horzum ve Bektaş, (2012), yapmış oldukları deneysel çalışmada derse yönelik tutumu incelemiştir. Dadlı, (2017) ise düşünme becerisi, akademik başarı ve tutum üzerine etkisini incelemiştir. Bu çalışmaların farklı eğitim kademelerinde ve farklı ölçme araçları kullanılarak, farklı araştırma yaklaşımları ile yapılmış olması, bütünsel olarak incelenmesini güçleştirmektedir. Bu eksikliğin giderilmesi için araştırmaların bütünsel bir şekilde değerlendirilmesine ihtiyaç vardır. Yapılan çalışmaların ortak özelliklerinden hareketle bir araya getirilerek incelenmesi, alanyazına geniş perspektifli bir bakış açısı kazandıracaktır. Bu geniş perspektifi sağlamanın en etkili yollarından biri de meta-analiz çalışmalarıdır. Alanyazındaki bilgi birikimine bütünsel olarak bakmak adına son derece önemli bir yöntem olan meta-analiz, nicel çalışmaların sonuçlarının birleştirilmesine odaklanır (Akgöz, Ercan ve Kan, 2004). Benzer çalışmaların aynı konuya odaklanmış olan sonuçlarının birleştirilmesi, incelenen konuyla ilgili derinlikli, nitelikli ve sağlam genellemeler yapılabilmesine olanak sağlamaktadır (Sarier, 2013). Bu noktadan hareketle otantik öğrenmenin problem çözme becerisi üzerindeki etkisinin bütüncül olarak incelenmesi önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Otantik öğrenme etkinlikleri ile desteklenmiş öğretim süreçlerinin problem çözme becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır.

- Otantik öğrenmenin problem çözme becerisi üzerindeki etkisine yönelik bütüncül etki büyüklüğü nedir?
- Ders türüne göre problem çözme becerisi anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Yayın türüne (YL Tezi, Dr Tezi ve Makale) göre problem çözme becerisi anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- İncelenen çalışmaların hedefe aldığı öğretim kademesine göre problem çözme becerisi anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın desenine, verilerin toplanmasına ve analizine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma otantik öğrenme etkinliklerinin problem çözme becerisi üzerindeki etkisini bütüncül olarak incelemeyi amaçladığından dolayı meta-analiz yöntemi ile desenlenmiştir. Meta-analiz çalışmalarını Dinçer (2014) literatür çalışmasının bir türü olarak nitelemiştir. Bu çalışmalarda niceliksel bilimsel araştırmaların ortak noktalardan hareketle bir araya getirilerek geniş bir perspektiften değerlendirilmesi esastır (Durlak, 1995). Meta-analiz çalışmalarında her araştırmanın bireysel etki büyüklüğünden yola çıkılarak genel bir etki büyüklüğünün hesaplanması esastır (Çelik, 2023).

Meta-analitik çalışmalar, benzer çalışmaların birleştirilerek geniş bir örneklemin elde edilmesi amacıyla yapılmaktadır. Bu şekilde incelenen konu ile ilgili oluşturulmuş olan hipotezin gücünün artırılması hedeflenir. Bu çalışmaları yapmanın diğer amacı ise, incelenen araştırmaların başat değişkenleri dışında kalan parametrelerin etkisinin olup olmadığını sınınamaktır. Meta-analiz çalışmalarını yapmanın bir diğer amacı ise alanyazına sağlam bir zemin oluşturmak ve daha sonra yapılacak çalışmalar için uygun bir referans noktası belirlemektir (Blettner vd., 1999).

Meta-analiz çalışmalarında araştırmaya dahil edilecek çalışmaların belirlenmesi için, önce araştırmanın amacına yönelik ana çerçeve oluşturulur. Daha sonra bu ana amacı sağlamak için araştırmaya dahil edilme ve araştırmadan hariç tutulma kriterleri belirlenir. Bu kriterler belirlenirken, alanyazında ki bilgi birikiminden ve araştırmanın ana amacından uzaklaşmamak esastır (Dinçer, 2014). Bu çalışma için belirlenen kriterler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1
Dahil Edilme ve Hariç Tutulma Kriterleri

Dahil Edilme	Hariç Tutulma
DeneySEL bir çalışma olma	DeneySEL desenlerden birini kullanmama
Problem çözme becerisini nicel olarak ölçen bir aracın kullanılmış olma	Lisansüstü çalışmalardan üretilmiş olma.
Deney grubuna mutlaka otantik etkinlikler yaptırılmış olması	Etki büyüklüğünün hesaplanamaması
2017-2022 yılları arasında yayınlanmış olması	Problem çözme becerisini incelemiyor olma
Etki büyüklüğünü vermiş olma yada etki büyüklüğünün hesaplanması için gerekli verilerin verilmiş olması	Yalnızca özetine erişilebiliyor olma
Tam metin olarak erişilebiliyor olma	
Taranan veri tabanlarında tam metin olarak yer alma	
Türkçe yada İngilizce dillerinden biri ile yayımlanmış olma	

Tablo 1'de yer alan kriterlere göre yapılan alanyazın incelemesi sonucunda çalışmaya 12 çalışma dahil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler analiz edilirken önce kodlama işlemi yapılmıştır. Kodlana çalışmaların bireysel etki büyüklükleri ve varyansları tek tek hesaplanıp taslak tabloya aktarılmıştır. Daha sonra bu veriler CMA paket programına girilerek analiz edilmiştir. Analizlerde hem genel etki büyüklüğü, yayın yanlılığı ve heterojenlik test edilmiştir hem de değişkenlere göre alt grup analizleri yapılmıştır.

BULGULAR

Çalışmaya dahil edilen çalışmaların analiz edilmesi sonucunda ulaşılan bilgiler bu bölümde sunulmuştur.

Çalışmaların Kodlanması, Bireysel Etki Büyüklükleri ve Varyansları

Tablo 2'de araştırmaya dahil edilen çalışmaların nasıl kodlandığı, bireysel etki büyüklükleri ve varyanslarına ait bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 2
Çalışmaların Kodlanması, Bireysel Etki Büyüklüğü ve Varyansı

Etki büyüklüğü	Çalışma	Etki Büyüklüğü	Varyans
Küçük düzey etki	Özenoğlu (2020)	0,060	0,034
	Cook vd. (2017)	0,270	0,060
	Wu ve Lui (2022)	0,394	0,084
Orta düzey etki	Aynas (2021) (a)	0,566	0,067
	Aynas (2021) (b)	0,571	0,067
	Widowati (2017)	0,680	0,070
	Mouromadhoni (2019)	0,740	0,085
	Hamurcu (2016)	0,764	0,091
	Güven ve Nas (2022)	0,969	0,106
Büyük düzeyde etki	Pullu (2019)	1,081	0,700
	Heng (2018)	1,590	0,067
	Wati vd. (2022)	3,037	0,050
	Yuliati vd. (2020)	3,293	0,150

Yukarıdaki tabloda yer alan verilere bakıldığı zaman 12 çalışmadan elde edilen 13 etki büyüklüğünün 3 tanesinin küçük düzey etki, 5 tanesinin orta düzey etki ve kalan 5 tanesinin de büyük düzey etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Bu çalışmalara ait moderator bilgileri ise aşağıdaki Tablo 3'de sunulmuştur.

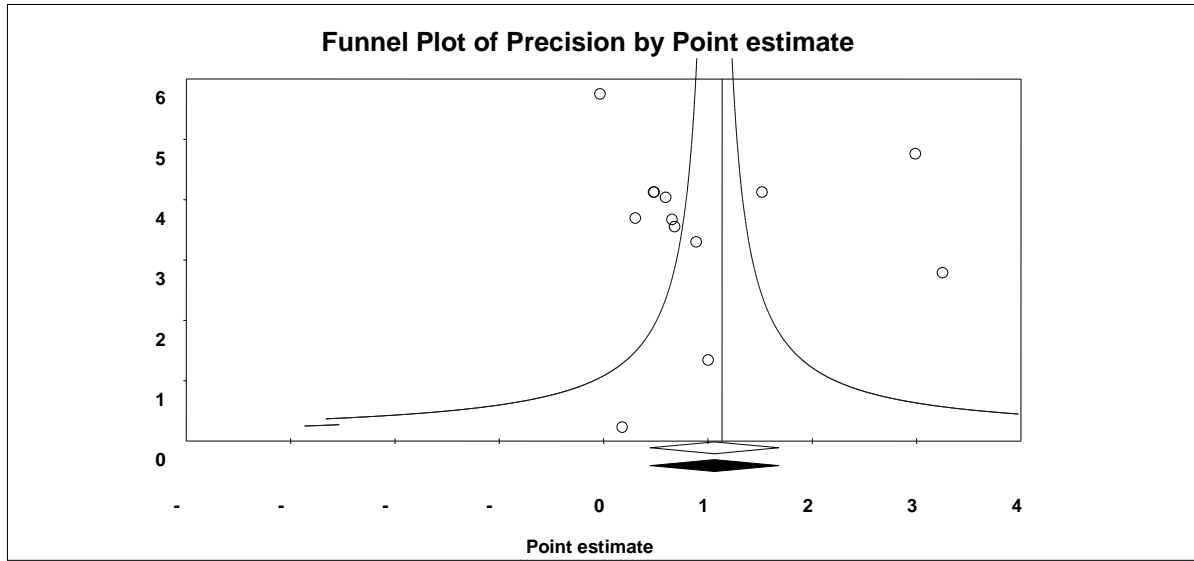
Tablo 3
Çalışmaların Değişkenleri

Yazar	Yıl	Araştırmanın Yapıldığı Yer	Araştırmanın Türü	Kademe	Ders Türü
Özenoğlu	2020	Yurtiçi	Tez (YL)	Ortaokul	Bilişim
Pullu	2019	Yurtiçi	Tez (DR)	Lisans	Program.
Hamurcu	2016	Yurtiçi	Tez (DR)	Ortaokul	Türkçe
Yuliati vd.	2020	Yurtdışı	Makale	Lisans	Fen B.
Heng	2018	Yurtdışı	Makale	Lisans	Fizik
Wati vd.	2022	Yurtdışı	Makale	Lisans	Fizik
Widowati vd.	2017	Yurtdışı	Makale	Ortaokul	Fen B.
Cook	2020	Yurtdışı	Makale	Lisans	Fen B.
Güven ve Nas	2022	Yurtiçi	Makale	İlkokul	Fen B.
Mouromadhoni	2019	Yurtdışı	Makale	İlkokul	Hayat B.
Aynas	2021	Yurtiçi	Makale	Ortaokul	Fen B.
Wu ve Lui	2022	Yurtdışı	Makale	İlkokul	Hayat B.

Yukarıda yer alan tabloya bakıldığı zaman araştırmaya dahil edilen 12 çalışmanın 5 tanesinin yurt içinde 7 tanesinin ise yurtdışında yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan 1 tanesi yüksek lisans tezi, 2 tanesi doktora tezi ve kalanı da makale olarak çalışılmıştır. Dahil edilen çalışmalardan 3 tanesinin ilkökul, 4 tanesinin ortaokul seviyesinde ve 5 tanesinin de lisans seviyesinde çalışıldığı görülmektedir. Öte yandan bu çalışmalardan 1 tanesinin bilişim, 1 tanesinin programlama, 1 tanesinin Türkçe, 5 tanesinin Fen Bilimleri, 2 tanesinin fizik ve 2 tanesinin de hayat bilgisi derslerinde çalışıldığı görülmektedir.

Yayın Yanlılığına Yönelik Bulgular

Bu bölümde yayın yanlılığına yönelik huni grafiğine, Begg ve Mazumdar Değerine ve Alfa değerlerine yer verilmiştir.



Şekil 1. Yayın yanlılığına yönelik huni grafiği

Yukarıdaki şekilde araştırmaya dahil edilen 12 çalışmadan elde edilen 13 etki büyüklüğünün genel anlamda nispeten bir simetriklik barındırdığı söylenebilir. Huni grafiğinde yer alan dikey çizgi, yayın yanlılığının olmadığı meta-analiz çalışmalarında, genel etki büyüklüğü değerini göstermektedir. Meta-analiz çalışmalarında sadece huni grafiğine bakarak yayın yanlılığının olmadığını söylemek biraz öznellik barındırdığı için Begg ve Mazumdar değerine de bakmak gerekmektedir. Söz konusu değer Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4
Dahil Edilen Çalışmaların Yayın Yanlılığı Kontrolüne Yönelik İstatistikler

Begg ve Mazumdar sıra korelasyonları	27.0000
Kendal'ın S istatistiği (P-Q)	
Kendal's Tau with out continuity correction	
Tau değeri	0,34615
Tau için z değeri	1,64724
P- değeri (1-tailed)	0,04975
P- değeri (2-tailed)	0,09951

Yukarıdaki tabloda yer alan değerlere bakıldığı zaman, P-value (2-tailed) değerinin 0,05'den büyük olduğu görülmektedir. Bu değer, çalışmaya dahil edilen araştırmalara yönelik yayın

yanlılığının olmadığını göstermektedir (Dinçer, 2014). Begg ve Mazumdar değerine göre elde edilen yayın yanlılığının olmadığına dair bulguları desteklemek için, Classic Fail-safe N testi yapılmıştır. Bu testten elde edilen bulgular Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5
Yayın Yanlılığına Yönelik z ve Alfa Değerleri

Değişkenler	Değerler
Araştırmaların z değeri	12,82663
Araştırmaların p değeri	0,00000
Alfa Değeri	0,05000
Araştırma sayısı	13
p> alfa için gereken çalışma sayısı	544,000

Tablo 5'de yer alan verilere bakıldığı zaman, p değerinin 0,05'den küçük olduğu görülmektedir. Bu değer 0,05'i aşması için 544 çalışmanın daha eklenmesi gerekmektedir. Dahil edilme ve hariç tutulma kriterleri çerçevesinde 544 çalışmanın daha dahil edilmesi olasılık dışı olduğu için bu çalışmada yayın yanlılığının olmadığı rahatlıkla söylenebilir. Yayın yanlılığının olmadığı tespit edilmesinin ardından araştırmaya hangi model ile devam edileceğine yönelik heterojenlik testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6
Heterojenlik Testi

Model	Güven Aralığı (%95)							Yokluk Hipotezi		Homojenlik Değerleri		
	Etki büy. Sayısı	Etki. Büy.	Sh	Varyans	Altsımır	Üst sınır	Z-değeri	P	Q-değeri	Df (Q)	I ²	
Sabit	13	1,042	0,079	0,006	0,887	1,196	13,204	0,000	162,075	12	92,596	
Rastgele	13	1,136	0,310	0,096	0,528	1,743	3,663	0,000				

Yukarıdaki tabloda verilmiş olan değerlere bakıldığı zaman; araştırmaya dahil edilen çalışmaların genel etki büyüklüğünün sabit etkiler modeline göre $d=1,042$ ve S. Hata değerinin 0,079 olduğu görülmektedir. Rastgele etkiler modeline göre ise genel etki büyüklüğü $d=1,136$ ve S. Hata değeri 0,310'dur. Tabloda yer alan homojenlik testi sonuçlarına bakıldığında ise $Q=162,075$ değeri elde edilmiştir. Meta-analiz çalışmalarında Q değerinin yorumlanabilmesi için X^2 tablosunda bu değer 95%lik güven aralığında hangi karşılığa denk geldiğine bakılmalıdır (Dinçer, 2014). Elde edilen Q değerinin X^2 tablosunda 12 serbestlik derecesindeki karşılığının 5,226 olduğu görülmüştür. Yani araştırmada elde edilen $Q=162,075$ değerinin X^2 tablosundan elde edilen değeri aştığı görülmektedir. Bu durum yokluk hipotezinin reddi anlamına gelmektedir. Aynı zamanda bu durum heterojenliğe işaret etmektedir.

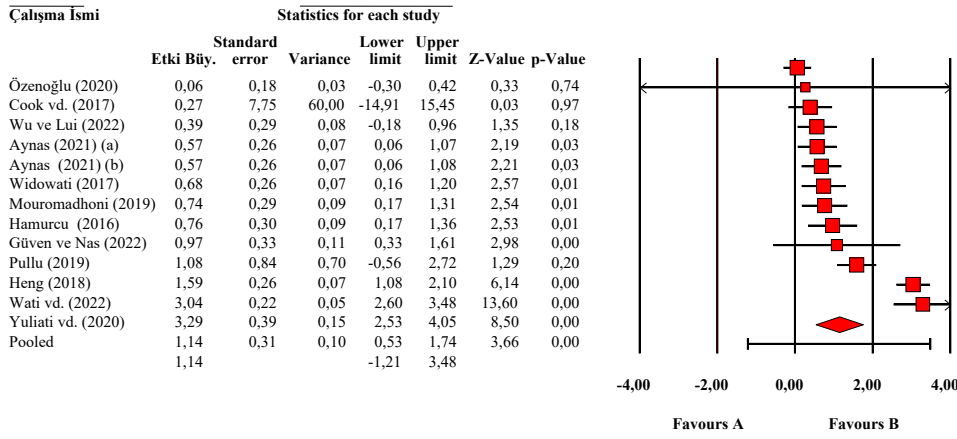
Araştırmaya dahil edilen çalışmalardan elde edilen genel etki büyüklüğünün, genel varyansa oranlanması ile elde edilen I^2 değeri heterojenliğe dair daha sağlam veriler sunmaktadır (Blettner vd., 1999). Bu konudaki sınıflamaları genel olarak şu şekildedir;

- %25'e kadar olan heterojenliğin küçük düzeyde,
- %50'ye kadar olan heterojenliğin orta düzeyde,

- %75'e kadar ve daha üstü heterojenliğin yüksek düzeyde olduğu anlamına gelmektedir (Dinçer, 2014; Popay vd, 2006).

Tabloda yer alan I2 (92,596) değeri, araştırmaya dahil edilen çalışmaların oldukça üst düzey bir heterojenliğe sahip olduğunu göstermektedir. Gerek Q gerekse I² değerleri çalışmaların heterojenliğini ortaya koymuştur Bundan dolayı bu meta-analiz çalışmasının modeli rastgele etkiler olarak belirlenmiştir. Bu modele göre hesaplanmış olan genel etki büyüklüğü ve genel orman grafiği aşağıda yer alan Şekil 2'de sunulmuştur.

Meta Analiz



Şekil 2. Genel etki büyüklüğüne dair orman grafiği

Yukarıdaki şekilde yer alan değerlere bakıldığında, 12 çalışmadan elde edilen 13 etki büyüklüğüne ilişkin birleştirilmiş etki büyüklüğünün ($E_{++}=1,14$) olduğu görülmektedir. Bu değer yüksek düzeyde etki büyüklüğü sınıflamasına girmektedir. Bu noktadan hareketle otantik öğrenme etkinliklerinin problem çözme becerisi üzerinde üst düzeyde etkili olduğu söylenebilir. Araştırmada belirlenen değişkenlerin, problem çözme becerisi üzerindeki etkisini sınyan alt grup analizlerine ilişkin veriler aşağıda yer alan Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6
Alt Grup Analizlerine Yönelik Analog ANOVA Sonuçları

Değişken	Alt Boyutlar	N	Etki Büyüklüğü	Standart Hata	Güven Aralığı		Q _b	P
					Alt	Üst		
Yayın Türü	YL.	1	0,060	0,184	-0,30	0,421	11,56	0,003
	DR	2	0,800	0,284	0,244	1,357		
	M	10	1,305	0,362	0,595	2,015		
Düzye	İlkokul	3	0,679	0,174	0,339	1,020	13,66	0,001
	Ortaokul	5	0,480	0,144	0,199	0,763		
	Lisans	5	2,364	0,490	1,404	3,324		
Ders Türü	Bilişim	2	0,244	0,393	-0,52	1,014	8,133	0,087
	Türkçe	1	0,764	0,302	0,173	1,355		
	Fen B.	6	1,178	0,417	0,360	1,996		
	Fizik	2	2,319	0,723	0,901	3,737		
	Hayat B.	2	0,566	0,206	0,163	0,969		

Yukarıda yer tablodaki verilere bakıldığı zaman; meta-analiz çalışmasına dahil edilen çalışmaların türünün (YL Tezi, Dr Tezi ve makale) otantik öğrenme etkinlikleri ile desteklenmiş uygulamalarda, problem çözme becerisi üzerinde moderator rol oynadığı görülmektedir ($Q_b = 11,56$; $p = 0,003$). Benzer şekilde araştırmaların yürütüldüğü öğretim kademesinin (ilkokul, ortaokul ve lisans) otantik öğrenme etkinlikleri ile desteklenmiş uygulamalarda, problem çözme becerisi üzerinde moderator rol oynadığı saptanmıştır ($Q_b = 13,66$; $p = 0,001$). Ders türüne göre (Bilişim, Türkçe, Fen, Fizik, Hayat bil.) yapılan alt grup analizinde ise bu grubun, otantik öğrenme etkinlikleri ile desteklenmiş uygulamalarda, problem çözme becerisi üzerinde moderator değişken rolü oynamadığı görülmüştür ($Q_b = 8,133$; $p < 0,087$).

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu çalışma, otantik öğrenmenin problem çözme becerisi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla, alanyazındaki benzer çalışmaların birleştirilerek meta-analiz yapılmıştır. Çalışmanın hedefleri doğrultusunda belirlenene kriterlerin süzgeci ile incelenen çalışmaların içerisinde 12 tanesi araştırmaya dahil edilmiştir. Bu çalışmalardan 13 farklı bireysel etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Bu bireysel etki büyüklüklerinin bütünleştirilmiş halinin ($E_{++} = 1,14$) olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuç, Pullu (2019) tarafından doktora tezi olarak hazırlanan çalışmanın sonuçlarıyla büyük benzerlikler göstermektedir. Çünkü Pullu (2019)'da otantik öğrenme etkinliklerinin problem çözme becerisi üzerinde son derece etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde otantik öğrenme etkinliklerinin problem çözme becerisi üzerinde etkisini inceleyen Güven ve Nas (2022); Heng (2018); Wati vd. (2022); Hamurcu (2016) ve Yuliyati vd. (2020) tarafından yapılan çalışmaların sonucunda da üst düzey pozitif etkiler elde edildiği görülmüştür.

Bu meta-analiz çalışmasına yönelik yayın yanlılığının olup olmadığının tespiti için başvuru lan huni grafiği, Begg ve Mazumdar değeri ve Alfa değerlerine göre, yayın yanlılığı olmadığı sonucu elde edilmiştir. Araştırmanın hangi model temelinde yürütüleceğine dair yapılan testlerde şu sonuçlara ulaşılmıştır; ($Q = 162,075$; $df: 12$, $p = 0,000$ ve $I^2 = \%920,596$) olduğu için çalışmaların heterojen olduğu anlaşılmıştır ve bundan dolayı meta-analiz çalışmasına rastgele etkiler modeline göre devam edilmiştir. Öte yandan yapılan alt grup analizlerinde; araştırma türü ve öğretim kademesi alt gruplarının, otantik öğrenme etkinlikleri ile desteklenmiş uygulamalarda, problem çözme becerisi üzerinde moderator rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat ders türü alt grubunun otantik öğrenme etkinlikleri ile desteklenmiş uygulamalarda, problem çözme becerisi üzerinde moderator rol oynamadığı sonucu elde edilmiştir.

Elde edilen bu sonuçlara göre şu önerilerde bulunulabilir;

- Benzer çalışmalar belirli aralıklarla tekrar yapılabilir.
- Bu çalışmada, otantik öğrenme yaklaşımının problem çözme becerisi üzerindeki etkisine odaklanılmıştır. Başka yaklaşımların başka değer ve becerilerin gelişimi üzerindeki etkisi meta-analitik çalışmalar ile incelenebilir.
- Bu çalışmada deneysel çalışmalar hedef alınmıştır. Benzer çalışmalar ilişkisel araştırmalar üzerinde de yapılabilir.

Bu çalışma niceliksel çalışmaların birleştirilmesini hedeflemiştir. Aynı konuda niteliksel çalışmaların birleştirilmesine odaklı çalışmalar da planlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akgöz, S., Ercan, İ. & Kan, İ. (2004). Meta-analizi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(2), 107-112.
- Başol Göçmen, G. (2004). Meta- analizin genel bir değerlendirmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 186-192.
- Blettner, M., Sauerbrei, W., Schlehofer, B., Scheuchenpflug, T. & Friedenreich, C. (1999). Traditional reviews, meta-analyses and pooled analyses in epidemiology. *International journal of epidemiology*, 28(1), 1-9.
- Çarkungöz, E. & Bülent, E. D. İ. Z. (2009). Meta analizi. *Uludağ Üniversitesi Veteriner Fakültesi Dergisi*, 28(1), 33-37.
- Çelik, S. (2013). *İlköğretim matematik derslerinde kullanılan alternatif öğretim yöntemlerinin akademik başarıya etkisi: Bir meta analiz çalışması* (Master's thesis, ESOGÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Dinçer, S. (2014). Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz. *Pegem Atıf İndeksi*, 2014(1), 1-133.
- Gözüyeşil, E. & Dikici, A. (2012). Beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Yüksek Lisans Tezi*. Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Heng, L. K. (2018). Investigating Learners' Perception of Uncertainty Level and satisfaction in learning experience in an Authentic Problem-based Learning Classroom. *Advances In Natural And Applied Sciences*, 12(4), 33-38.
- Popay, J., Roberts, H., Sowden, A., Petticrew, M., Arai, L., Rodgers, M. & Duffy, S. (2006). Guidance on the conduct of narrative synthesis in systematic reviews. *A product from the ESRC methods programme Version, 1*, b92.
- Rothstein, H. R., Sutton, A. J. & Borenstein, M. (2005). Publication bias in meta-analysis. *Publication bias in meta-analysis: Prevention, assessment and adjustments*, 1-7.
- Sağlam, M. & Yüksel, İ. (2007). Program değerlendirmede meta-analiz ve meta-değerlendirme. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (18), 1-14
- Sarıer, Y. (2013). Eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktıları arasındaki ilişkilerin meta-analiz yöntemiyle incelenmesi. (Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Wati, M., Miriam, S. & Sasmita, F. D. (2022). Efektivitas Materi Ajar Gerak Lurus Bermuatan Authentic Learning Untuk Melatihkan Keterampilan Pemecahan Masalah. *EduFisika: Jurnal Pendidikan Fisika*, 7(1), 62-71.
- Widowati, A., Nurohman, S. & Anjarsari, P. (2017). Developing science learning material with authentic inquiry learning approach to improve problem solving and scientific attitude. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 6(1).
- Wu, T. T. & Liu, W. S. (2022). Effectiveness of Remote-Control Cars and Authentic Learning in Strengthening Creative Thinking and Problem-Solving Abilities. *Educational Technology & Society*, 25(2), 163-181.
- Yuliati, L., Putri, E. G., Taufiq, A., Purwaningsih, E., Affriyenni, Y. & Halim, L. (2020, April). Exploration of problem-solving skill with inquiry-based authentic learning for the stem program. In *AIP Conference Proceedings* (Vol. 2215, No. 1, p. 050019). AIP Publishing LLC.

EXTENDED SUMMARY

Introduction: Authentic learning is a learning strategy that encourages students to create realistic solutions to real problems in real-life learning contexts (Herrington and Oliver, 2002). This strategy aims to make the student an active participant (İneç and Akpınar, 2017; Bektaş and Horzum, 2014). The authentic learning approach, which focuses on activities that are not disconnected from the learning context it targets, considers interdisciplinary work in collaboration important (Önger, 2009). In this learning approach, it aims to provide skills, values and competencies in real environments (Revington, 2013; Knobloch, 2003). It has been seen that this learning approach has been examined by many researchers so far in terms of different skills, attitudes, achievement and value development at various educational levels using different methods.

The fact that these studies have been conducted at different educational levels and using different measurement tools, with different research approaches, makes it difficult to examine them holistically. In order to eliminate this deficiency, there is a need for a holistic evaluation of research. The examination of the studies carried out by bringing them together based on their common characteristics will give a broad perspective to the literature. One of the most effective ways to provide this broad perspective is through meta-analysis studies. Meta-analysis, which is an extremely important method for looking at the knowledge accumulation in the literature holistically, focuses on combining the results of quantitative studies (Akgöz, Ercan and Kan, 2004). Combining the results of similar studies focused on the same topic allows making in-depth, qualified and sound generalizations about the subject under study (Sarier, 2013). Based on this point, it is important to examine the effect of authentic learning on problem solving skills holistically.

The Purpose of the Research

In this study, which was conducted in order to examine the effect of teaching processes supported by authentic learning activities on problem solving skills, the answers to the following questions were sought.

- What is the holistic effect size for the effect of authentic learning on problem solving skills?
- Does the problem solving ability differ significantly according to the type of course?
- Does the problem solving skill differ significantly according to the type of publication?
- Does the problem solving ability differ significantly according to the teaching level targeted by the studies studied?

Method: Since this research aims to holistically examine the effect of authentic learning activities on problem solving skills, it has been patterned with the meta-analysis method. Dinçer (2014) described meta-analysis studies as a type of literature study. In these studies, it is essential to evaluate quantitative scientific research from a broad perspective by bringing it together based on common points (Durlak Dec, 1995). In meta-analysis studies, it is essential to calculate the overall effect size based on the individual effect size of each study (Çelik, 2023). While analyzing the data, coding process was performed first. The individual effect sizes and variances of the coded studies were calculated one by one and transferred to the draft table. Later, these data were entered into the CMA package program and analyzed. In the analyses, both the overall effect size, publication bias and heterogeneity were tested, and subgroup analyses were performed according to the moderators.

Results: In this study, it is aimed to examine the effect of activities based on authentic learning approach on problem solving skills. For this purpose, some research, inclusion and exclusion criteria have been developed. Within the framework of these criteria, the literature was examined and 12 studies were included in the research, and 13 effect sizes were calculated from these studies. The obtained effect sizes were analyzed by transferring them to the CMA (Comprehensive Meta-Analysis Software) program. It was found that there was no publication bias of the studies examined. Based on the statistical values obtained, the random effects model was continued according to. It was found that the overall effect size of the calculated 13 effect sizes was ($E_{++}=1.14$). This value belongs to the high-level positive effect class. Analogue ANOVA test was applied to analyze the moderator variables of the study. According to the results of this test; It has been determined that publication type and school level variables play a moderator role on problem solving skills.

Discussion and Conclusion: This study was conducted by combining similar studies in the literature and meta-analysis to determine the effect of authentic learning on problem solving skills. 12 of the studies examined with the filter of criteria determined in accordance with the objectives of the study were included in the research. From these studies, 13 different individual effect sizes were calculated. It has been seen that the integrated form of these individual effect sizes is ($E_{++}=1.14$). This result obtained shows great similarities

with the results of the study prepared by Pullu (2019) as a doctoral thesis. Because Pullu (2019) has reached the conclusion that authentic learning activities are extremely effective on problem solving skills. Similarly, Güven and Nas (2022), who examined the effect of authentic learning activities on problem solving skills; Heng (2018); Wati et al. (2022); Hamurcu (2016) and Yuliyati et al. as a result of the studies conducted by (2020), it has been seen that high-level positive effects have been achieved.

According to the funnel graph, Begg and Mazumdar value and Alpha values used to determine whether there is a publication bias for this meta-analysis study, the result was obtained that there is no publication bias. The following results were reached in the tests conducted on the basis of which model the research will be conducted; ($Q=162,075$; $df:12$, $p= 0,000$ and $I^2 = 920,596\%$), it was understood that the studies were heterogeneous, and therefore the meta-analysis study was continued according to the random effects model. On the other hand, in the subgroup analyses performed; it has been concluded that research type and teaching level subgroups play a moderating role on problem solving skills in applications supported by authentic learning activities. However, the result was obtained that the course type subgroup did not play a moderating role on problem solving skills in applications supported by authentic learning activities.

Keywords: Authentic Learning, Meta-Analysis, Problem Solving Skills, Problem Solving, Skills

TÜRKİYE'DE GENÇLİK SOSYOLOJİSİ ÇALIŞMALARI ÜZERİNE BİR LİTERATÜR ARAŞTIRMASI

Burcu DOĞAN KOÇER*

Öz

Literatür taraması yöntemi ile hazırlanmış olan bu çalışmanın amacı erken Cumhuriyet döneminden yakın geçmişe, ülkemizde gençler ile ilgili yapılmış olan araştırma ve çalışmaların bir derlemesini sunmaktır. Bir ülkenin geleceği olarak görülen gençlerin durumlarını, sorunlarını, hayata yaklaşımlarını anlamak toplumsal yapının genel durumuyla ilgili bilgilendirici olmaktadır. Ülkemiz sosyolojisinin araştırma alanlarındaki içeriksel değişim, gençlik sosyolojisi araştırmalarında da görülmüştür. Türkiye Gençlik Çalışmaları Bibliyografyasındaki bilgiler ışığında, bilimsel araştırmaların tematik olarak daha çok gençlik problemleri, gençlerin eğitimi, üniversite yaşantıları, gençlik kültürü, gençlik ile kimlik konuları üzerinde yoğunlaştığı anlaşılmıştır. Cumhuriyet tarihi süresince gençlikle ilgili konulara duyulan ilginin, çoğu kez düşünsel bir tavır ve gençlikle ilgili görev merkezli bir beklentiye dayalı olarak oluştuğu görülmektedir. Bu bağlamda, 1923'le 1950 senelerinde nicel veya nitel alan çalışmalarından çok tahmin, gözlem ve tecrübeler ile biçimlenmiş gençlik araştırmaları yaygınlaşmışken 1950'li yılların ardından alan araştırmasına dayalı, sayısal veriler çerçevesinde yapılan, nicel metodun kabul edildiği gençlik araştırmaları öne çıkmakta, 1950 ve 1968 senelerinde, üniversitede okuyan öğrencilerin problemleri, boş vakit çalışmaları, politik yönelimleri ve tavırları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. 1960'lı yılların başından başlayarak "survey" türü araştırmaların başlamış olduğu da gözlenmiştir. 1970'li senelerde gençlikle ergenlik psikolojisi üzerine ilk eserlerin yayımlandığını görmüştür. İlerleyen yıllarda gençlerin politik duruşları ve ülke meseleleri ile bağlantılı yaklaşımları üzerinde duran araştırmalar yoğunluk kazanırken 1980 sonrası dönemde araştırmaların üniversite gençliği ve onların sorunlarına ağırlık verildiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Gençlik, Gençlik Sosyolojisi, Gençlik Çalışmaları, Gençlik Araştırmaları.

A Literature Review on Youth Sociology Studies in Türkiye

Abstract

The purpose of this study, conducted using the literature review method, is to present a compilation of research and studies conducted on young people in our country from the early Republican period to the recent past. Understanding the situations, problems, and approaches to life of young people, who are considered the future of a country, provides insight into the overall state of the social structure. Changes in themes within the field of sociology in our country have also been observed in studies focusing on youth. According to the information in the Turkish Youth Studies Bibliography, scientific research is primarily focused on issues related to young people, such as youth problems, generational conflicts, youth education, youth culture, and identity issues. Throughout the history of the Republic, interest in youth-related issues has been based on a conceptual attitude and an expectation centered on the responsibilities of the youth. Initially, youth studies were based on predictions, observations, and experiences rather than quantitative or qualitative field studies between 1923 and 1950. However, after the 1950s, youth studies shifted towards field research, utilizing numerical data, and emphasizing quantitative methods. From 1950 to 1968, the focus was on the problems of university students, their leisure activities, political affiliations, and attitudes. "Survey" type research began in the early 1960s, and in the 1970s, the first studies on youth and adolescent psychology were published. In the following years, research shifted towards the political views of young people and their positions on national issues. After the 1980s, research began to concentrate on university students and their challenges.

Key Words: Youth, Youth Sociology, Youth Studies, Youth Research.

* Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. e-posta: brcdgnkck@gmail.com
ORCID: 0009-0009-5349-3447

GİRİŞ

Sosyoloji biliminin alt alanlarından birisi olan “Gençlik Sosyolojisi” sahasında, gençlik kavramı toplum bilimsel çerçevede, mikro ve makro olarak incelenir. Türkiye’de gençlik, gençlik dönemi ve gerçekliği sosyolojik bağlamda ele alınmasının yanı sıra, bilhassa eğitim ve psikolojinin konusu olmuştur. Hem ülkemizde hem de dünya genelinde gençlik ve gençlik olgusunun toplum bilimsel bakımdan incelenmesi, II. Dünya Savaşı’nın ardından başlamış ve bilhassa 1968’deki öğrenci hareketlerinin ardından çoğalmıştır. 1970’li senelerde gençlik sosyolojisi alanındaki çalışmalar devam etmiş, 1985’de gençlik senesinin ülkemizde de kutlanması ile beraber gençlikle ilgili mevzular çeşitli disiplinler tarafından ele alınmıştır.

Ülkemizde gençlik sosyolojisi alanındaki çalışmaların, genellikle gençlik çalışmalarıyla beraber ele alınması bütünsel analiz için daha fonksiyonel olabilmektedir. Bu bağlamda, Yaman (2012) tarafından gerçekleştirilen incelemeye göre, ülkemizdeki gençlikle ilgili çalışmalar, 1923-2012 senelerinde toplam 5000’in üstünde bir yayına karşılık gelmektedir. Bunlar arasında, 2500 makale, 1500 tez ve 1000 adet kitap olduğu gözlemlenmiştir. Bu alan yazın taraması esnasında, gençlikle ilgili çalışmaların yalnızca akademik alanın ilgi merkezinde biçimlenmediği anlaşılmıştır. Akademik yayınlara, dahil oldukları disiplinler çerçevesinde bakıldığı zaman, tümüne yakınının toplumsal bilimler sahasında olduğu, bu yayınların arasında en büyük payı da eğitimcilerin sahip olduğu anlaşılmıştır. Eğitimle ilgili bilimleri nicelik açısından sırası ile psikoloji, sosyoloji, toplumsal hizmet ve ilahiyat sahaları izlemektedir (Yaman, 2013, s. 116-117).

1992-1999 yıllarında YÖK veri tabanına kaydedilmiş olan ülkemizdeki lisansüstü programlarda yapılan tez çalışmalarında “gençlik” ile “ergenlik” anahtar sözcükleri tarandığı zaman konuyla alakalı toplam 74 tezin bulunduğu görülmüştür. En fazla tez çalışmasının psikoloji sahasında yapıldığı (29 tez), bunu sırası ile eğitim (16 tez) ve sosyoloji (9 tez) takip ettiği anlaşılmıştır. Bunun yanı sıra spor, işletme, çevre mühendisliği ve hemşirelik vb. öteki bilim dalları (13 tez) ve ilahiyat sahasında (5 tez) gençlik ile alakalı araştırmaların gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Bunların yanı sıra, YÖK veri tabanında 2000’le 2021 senelerinde gençlik ile alakalı sosyoloji bölümlerindeki tezler taratıldığı zaman, 29 adet yüksek lisans, 11 adet doktora tezi olmak üzere toplamda 40 lisansüstü çalışmanın yapıldığı anlaşılmıştır.

Türkiye Gençlik Çalışmaları Bibliyografyasındaki bilgiler ışığında, bilimsel araştırmaların tematik olarak daha çok gençlik problemleri, gençlik çalışmaları, nesil çatışması, gençlerin eğitimi, gençlik kültürü, gençlik ile kimlik konuları üzerinde yoğunlaştığı anlaşılmıştır. Akademik dışında yapılan çalışmalarda gençlere öğüt verme ve ideolojik olarak perspektif kazandırma gayretiyle gençlik dönemini ülküselleştirme tutumu ön plana çıkmaktadır. Akademik dışındaki çalışmaların özünde bu model, 1923 yılından günümüze gençliği inceleyen yazarların birçoğunda genel bir yaklaşım şekli olarak ortaya çıkmaktadır. Bu da Cumhuriyet tarihi süresince gençlikle ilgili konulara duyulan ilginin, çoğu kez düşünsel bir tavır ve gençlikle ilgili görev merkezli bir beklentiye dayalı olarak oluştuğunu işaret etmektedir.

Özellikle bu çalışmalarda, ülkemizde siyasi ve sosyal çalkantıların fazlaştığı askeri darbelerin olduğu dönemler başta olmak üzere, hemen hemen tüm siyasi iktidarların yapısına dayalı olarak değişen ve yeniden biçimlenen bir gençlik imajının mevcudiyetinden bahsedilebilir. Bundan dolayı tarihi olarak gençlikle ilgili üretilen çalışmaların bazen azalıp bazen artmasında siyasi ve sosyal değişmelerin belirleyici olduğu kolayca anlaşılabilir (Yaman, 2013, s. 117). Bu da toplum bilimsel çerçeveye göre gençlikle ilgili çalışmaların konu ve ilgi sahasının farklılaşmış olmasının göstergesidir. Bu bağlamda bu çalışmanın alanla ilgili gerçekleştirilen ve öne çıkan çalışmaları derlemesi açısından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışmada ülkemizde gençlik sosyolojisi ile ilgili gerçekleştirilmiş olan çalışmaların bir derlemesinin yapılması hedeflendiğinden literatür taraması yöntemi uygun bulunmuştur. Akademik araştırmalar, önceden gerçekleştirilmiş olan çalışmalar incelenerek ilerletilir. Belirli alanlarda gerçekleştirilen çalışmaların alana katkı sağlayabilmesi açısından öncesindeki çalışmalardan haberdar olunması araştırmacının özgün bir çalışma gerçekleştirebilmesi açısından önemlidir. Akademik araştırmalarda literatür taraması olarak adlandırılan bu süreç araştırma konusu ile ilgili daha önce yayınlanan eserlerin araştırılması, bulunması, incelenmesi, okunması, tasnif edilmesi, özetlenmesi ve sentez edilmesi gibi çalışmaları içermektedir. Literatür taramasının farklı amaçlarını Bourner (1996) şu şekilde ifade etmiştir: *“araştırmanın mevcut bilgi ve fikirlerden oluşan bir platform üzerinde yükselmesini sağlamak, aynı alanda çalışan diğer insanları tanımak ve fikirlerine yer vererek haklarını teslim etmek, araştırma konusunda bilgi seviyesini artırmak, araştırma alanında çığır açan, ufuk kazandıran eserleri belirlemek, araştırmaya entelektüel bir içerik kazandırmak, araştırmayı diğer çalışmalarla ilişkili bir yere yerleştirmek, karşıt görüşleri belirlemek, araştırmaya derinlik kazandırmak, bir alanda önceden yapılmış çalışmalara ulaşılabileceğini göstermek, araştırma konusu ile ilgili olan bilgi ve fikirleri belirlemek, araştırma ile ilgili olabilecek yöntemleri tanımlamak”*.

BULGULAR

1914 senesinde İstanbul Darülfünun’da, Ziya Gökalp’in kurduğu sosyoloji bölümü milat olarak alındığında sosyolojinin ilk dönemlerinde, sosyoloji alan yazını çerçevesinde, direkt olarak gençleri konu alan bir kitap veya makale olmamasına karşın gençlikle ilgili yorumlarıyla ön plana çıkan ilk aydın Ziya Gökalp’tir. Gökalp, *“Terbiyenin sosyal ve kültürel temelleri I”* başlığıyla toplanan yazılarında bir gençlik krizinden bahsetmiştir, din ile akıl, din ile örf arasında sıkışan ve yönlendirilmesi gereken bir gençlikten bahsetmiştir. Sadak (1917), gençliğin eğitilmesiyle terbiye edilmesi hususunda düşüncelerini paylaşmış, bilhassa Birinci Dünya Savaşı’nın gençlik üstündeki etkilerine dikkatleri çeken bir makaleyle gençlik konusunda neler yapılacağını sıralamıştır. Erişirgil (1924-1927) yılları arasında gençlikle ilgili çalışmalarına ağırlık verirken Baltacıoğlu (1935-1939) süresince gençliğe özellikle tavsiyeler şeklinde eserler kaleme almıştır.

Direkt olarak gençlikle ilgili gerçekleştirilen ilk detaylı çalışma, Erişçi’nin (1938) *“Türkiye’de gençlik meselesi”* isimli eseridir. Erişçi’nin eserinde erken dönemdeki Cumhuriyetçi yaklaşımın izleri görülmekte; gençlerin devrimlerle yeni kurulan ulus-devlete kalben bağlı, çağdaş eğitim sistemiyle başarıyı elde edecek olan ve fazla çalışması istenen bir toplumsal katman olarak tanımlandığı görülmektedir. Gençlik kavramını davranışsal ve zihinsel inşa etmek için tavsiyeleri kapsayan yayınlardaki ana hedef “ulus devlete sadık” olan yurttaşlar yetiştirmektir. Bu bağlamda, 1923’le 1950 senelerinde nicel veya nitel alan çalışmalarından çok tahmin, gözlem ve deneyimler ile biçimlenmiş gençlik araştırmaları yaygınlaşmışken 1950’li yılların ardından –Amerikan sosyolojisinin de etkisiyle– alan araştırmasına dayalı, sayısal veriler çerçevesinde yapılan, nicel metodun kabul edildiği gençlik araştırmaları da yapılmıştır (Yaman, 2013, s. 123-127).

1950’li ve 1960’lı senelerde ülkemiz gençliği üstüne gerçekleştirilen araştırmalar, alan yazında ilk sistemli ve kapsamlı gençlik araştırmalarının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Söz konusu gençlik araştırmalarının ilk örneklerini psikologlarla sosyologların yaptığı saha çalışmaları oluştururken, ardından üniversitelerin yanında kimi devlet kuruluşlarının da gençlik üstüne çalışmaların gerçekleştirildiğine şahit olunmuştur. 1950 ve 1968 senelerinde ön plana çıkan konular şunlardır: Üniversitede okuyan öğrencilerin problemleri, boş vakit çalışmaları, politik yönelimleri ve tavırları şeklinde kategorize edilebilmektedir (Yaman, 2013, s. 118). 1960 yılların başından başlayarak survey türü araştırmaların başlamış olduğu da gözlenmiştir.

1970’li senelerde gençlikle ergenlik psikolojisi üzerine ilk eserlerin yayımlandığını görülmüştür. 1970’li senelerdeki bir başka gelişme de gençlerin siyasal mücadelesi olmuştur. Bu çerçevede gençlere tavsiyelerde bulunma, doğru yolu gösterme şeklindeki çalışmalar hâlâ yapılmaktadır (Çok ve Çelen, 2001, s. 180). Abadan’ın (1961) “*Üniversite öğrencilerinin serbest zaman faaliyetleri*” başlıklı uygulamaya dönük çalışması, gençlik sosyolojisi alanındaki önemli araştırmalardandır. Abadan, bu çalışmasında üç ideal tipi geliştirmiştir. İlki “müstakbel idareci-önder” tipidir. Bu tür gençler ilerici, münevver ve Atatürkçü gençlerdir. İkincisi “mesleğe bağlı gelenekçi” tiplerdir. Bunlar, daha gelenekçi bir kişilerdir ve mesleki formasyonu öne alırlar. Üçüncüsü de “maddeci başarıcı-manager” tiplerdir. Bunlar, ekonomik ve teknik sorunlara öncelik verir, tekin siyasete ilgisizdir (Abadan, 1961, s. 123-124).

Gençlikle ilgili araştırmalar çerçevesinde başka bir araştırmada Ozankaya’nın (1966) “*Üniversite öğrencilerinin siyasal yönelimleri*” isimli çalışmasıdır. Ozankaya, 1960’dan sonra siyasi bir aktör olarak ortaya çıkan ve gittikçe artan gençlik olaylarının yönünü, siyasi gidişatı, gençlerin düzen ile sistemle ilgili fikirlerini çözmeye gayret etmektedir (Yaman, 2013, s. 128). Ülkemizde 1968 öğrenci olaylarının incelenmesi, Ankara Üniversitesi’nde 25-27 Kasım 1968’de “*1968 yılı öğrenci hareketleri (dünyada ve Türkiye’de)*” başlıklı kongre yapılmıştır ve sunulan tebliğler 1969 senesinde Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından yayınlanmıştır.

1970’li senelerdeki öğrenci hadiseleri, “ideolojik yönelimler, şiddet, rejime ve düzene karşı olmak vb.” başlıklarını inceleyen en detaylı ve veri toplamaya dayalı araştırmayı Kışlalı (1974) yapmıştır. Gençlikle ilgili hareketler hususundaki teorik bilginin yanında Atatürk ve Hacettepe Üniversiteleri gençlerinin üstünde bir çalışmanın da devam ettirildiği bu araştırmada öteki devletler gözlemlenen durum da dikkate alınıp değerlendirilmeler yapılmıştır (Çok ve Çelen, 2001, s. 166). Ülkemizde 1970’li senelerde gençlerin önde olduğu siyasi şiddet eylemlerini anlamak üzere militan gençlik üstüne gerçekleştirilen iki araştırma önemlidir. Ergil’in (1980) “*Türkiye’de terör ve şiddet*” isimli çalışması, 1980 darbesinden sonra Ankara hapishanesinde tutuklu olan 162 sağ ve 125 sol görüşlü kişiyle yapılan anketlere dayalıdır. Bir diğer araştırma ise, Keleş ve Ünsal’ın (1982) “*Kent ve siyasal şiddet*” isimli çalışmalarıdır. 1979 yılında, yani siyasi şiddetin fazla olduğu evrede yapılan ve 1982 senesinde yayınlanan çalışmanın bir kısmı militanlarla ilgilidir (Lüküslü, 2009, s. 89-90). Gençlikle ilgili hareketler çerçevesinde öteki bir yapıt, Gürses ve Gürses’in (1979) “*Dünya’da ve Türkiye’de gençlik*” isimli araştırmasıdır. Öğrenci hareketlerinin sürdüğü dönemde yayımlanan kitap, komünist bir dünya görüşüyle yazılmıştır (Yaman, 2013, s. 130).

Siyasi şiddetin haricinde ülkemizin sosyal yapısında önemli bir değişmeye karşılık gelen ve 1950’li senelerde başlayan kırsaldan şehre göç süreci ile oluşan gecekondu yerleşimlerin bilhassa gençler üstündeki tesiri toplum bilimsel çalışmalara konu olmuştur. Bu çerçevede, şehirleşme sürecindeki gecekondu kültürü ve bundan dolayı gecekondu yaşayışını süren gençleri inceleyen önemli bir araştırma, Gökçe’nin (1976) “*Gecekondu gençliği*” isimli çalışmasıdır. Araştırmayı gençlik çalışmaları çerçevesinde önemli hale getiren temel husus, 1950’li senelerde başlayan süratli şehirleşmeyle göçlerin büyük kentlerde yarattığı sosyal değişimin seyrine ilişkin gençlik konusu üstünden ayrıntılı bir analiz sunmasıdır. Gökçe’nin araştırmasını daha evvelki araştırmalardan farklılaştıran ana nokta, eserin girişinde gençlik ve gençlik kültürü-altkültürüne ilişkin teorik tartışmalara yer verilmesidir. Çalışmada Ankara ölçeğinde gecekondu bölgelerinde hemen hemen 1000 hanede 1200 gence, başlarındaki ana problemler üstünden anket yapılmıştır. Araştırmanın neticesinde gecekondu yaşayan gençliğin eğitiminden barınmasına, meslek edinmesinden aile içi ve öteki toplumsallaşma münasebetleriyle ilgili birçok ipucuna ulaşılmıştır; bu manada bilhassa bir alt-kültür grubu olan gecekondu yaşayan gençliğin sosyal ve kültürel analizi yapılmıştır. Gecekonudaki gençlerin toplum bilimsel bakımdan irdelenmesi köy ve şehir arasında kalan eklektik bir kültüre sahip olan gecekondu bölgelerinin kültürünü öğrenmek bakımından önemlidir.

Köylerdeki gençler de toplum bilimi olarak incelenmiştir. Atalay'ın (1979) "*Köy gençliği üzerine sosyolojik bir araştırma*" isimli araştırması köyde yaşayan gençlerin toplumsal profiline ilişkin bilgi verir. Bu araştırma köydeki gençlerin kapalı köy toplumunun geleneksel kültürüne bağlı kişiler olma halini aştıkları anlaşılmaktadır. Gençlik köy haricine açılmaya, süratle değişim yaşamaya ve köyde bulunan yetişkin nesil ile çatışmaya başlamıştır. Gençlik arasında çekirdek aileyi benimseme, büyüklere bağımlılığın azalması, eş tercihinde gençlerin bireysel seçimine önem verilmesi vb. daha az geleneksellik bağlamında bir tavır değişimi olduğu ifade edilmektedir (Çok ve Çelen, 2001, s. 166). Yine Burcu'nun (1999) "*Köy gençliği üzerine sosyolojik bir inceleme: Rize-Armağan köyü gençliği*" isimli çalışmasında köydeki gençlerin sosyo-kültürel profili, gelecek beklentileri ve karşı karşıya kaldıkları problemleri alan araştırmasıyla ortaya konmuştur.

1968-1980 senelerindeki araştırmalarda büyük ölçüde gençlik-öğrenci olaylarını incelemeye gayret eden, bilhassa üniversitedeki öğrencilerin beklentilerine ve problemlerine odaklanan, gençlik hareketlerinin politik yönlerinden hareket ederek sağ veya sol ideolojiye sahip olan gençlerin fikir ve aksiyon dünyalarıyla ilgili araştırmalar ön plana çıkmıştır. Bu dönemde üniversitelerdeki lisansüstü çalışmalarda da gençlikle ilgili eski dönemlere göre ciddi bir yoğunlaşma vardır. Gençliğin genel problemlerine yönelen araştırmaların yanında bilhassa öğrenci hareketlerinin yapısını ele alan, üniversitedeki eğitimin tekrar değerlendirilmesini sağlayan ve ülkemizde özellikle 1950'lerden sonra başlayan ve 1970'ten sonra süratlenen şehirleşme süreçleri etrafında çalışmalar yapılmıştır (Yaman, 2013, s. 119).

1980 darbesiyle ülkemizde siyasetin uzun bir süre ertelenmesi, gençlik hareketleriyle teşkilatlarının darbeyi hazırlayan ana etken olarak nitelendirilip suçlanması ve kanuni olarak cezalandırılması, kaçınılmaz bir şekilde ülkemizde gençlik sorununun baştan sona tekrar tanımlandığı bir evreye girildiğini de göstermektedir. Bu çerçevede 80'lerin ilk yarısında akademik camiada ve akademi haricinde üretilen yayınlarda gençliğe çok az değinilmiştir, devletin ideolojisi tarafından "problemlili ve tehlikeli" olduğu düşünülen gençlik olayları başta olmak üzere hemen hemen gençlikle ilgili birçok sahada tam bir suskunluk durumu söz konusu olmuştur.

1985 yılının Birleşmiş Milletlerce bütün dünyada "Gençlik Yılı" olarak kutlanmasının ve bu senelerden başlayarak ülkemizdeki politikanın ve sosyal baskının kısmi olarak rahatlamasının neticesinde, gençlikle ilgili konulara alakanın yeniden arttığına şahit olunmuştur. Bu dönemde gençlik dönemindeki sorunlar, gençlerin ebeveynleriyle ilişkisi, gençliğin gelecek endişesi ve beklentisiyle ilgili tavırları, gençlikle akraba münasebetleri, nesiller arası iletişim sorunları gibi hususların en fazla ele alınan konular olduğu görülmüştür. Bu evrede ön plana çıkan bir diğer ana konuya, başka ülkelerde yaşamını sürdüren Türk yurttaşlarının birinci kuşak çocukları ve gençleridir. Bu devirde Batı ülkelerinde gurbetteki işçi ailelerinin çocuklarının ve yurt dışından ülkemize kesin dönüş yapan ailelerin çocuklarının uyum problemlerini belirlemeye yönelik araştırmalar sürat kazanmıştır.

1985 ile 1988 senelerinde, gençlikle ilgili çalışmaların nitelik açısından bu kadar önemli bir değişime göstermesinin yanında, nicelik bakımından da artması, Cumhuriyet tarihinde yapılan bütün yayınların hemen hemen %20'sinin üretilmesini sağlamıştır (Yaman, 2013, s. 119-121). Ülkemizin deneyimlediği siyasal şiddet döneminin ardından 1980'li senelerde gençlerin problemlerini belirlemeye dönük survey türü çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, Gökçe (1984) "*Ortaöğrenim gençliğinin beklenti ve sorunları*" isimli araştırmasında "okul, üniversiteye giriş, boş zaman uğraşlarının ve rehberlik hizmetlerinin yetersizliği, üniversiteye girememe korkusu" vs. sorunları önemli problemler olarak belirlemiştir. 12- 24 yaş arasındaki geniş bir grup üstünde yapılan bir başka araştırmada "cinsellik, ekonomik, serbest zaman ve kişilik" gibi boyutlarda problemler belirlenmiş ve son derece geniş, farklı değişkenler ile çeşitlenen problemlerden bahsedilmiştir

(Ünver vd., 1986). Bu araştırmalar büyük oranda MEB'in desteğiyle yapılmıştır (Çok ve Çelen, 2001, s. 167-168).

Tezcan'ın gençlik sosyolojisi çerçevesinde gençlerin farklı problemlerini ele aldığı görülmüştür. “*Memleketimizin yükseköğretim kurumlarında öğrenci hareketleri ve ortaya çıkardığı sorunlar*” (1969), “*Kuşaklar çatışması*” (1981), “*Yurt dışından dönen gençlerin uyum sorunları*” (1987), “*Gençlik sosyolojisi yazıları*” (1991), “*Boş zamanlar sosyolojisi*” (1993), “*Gençlik sosyolojisi ve antropolojisi araştırmaları*” (1997) vb. kitaplar Tezcan'ın gençlik sosyolojisine yaptığı katkılardır. Türk gençlerinin değişme olgusunu Cumhuriyet'ten bugüne ele alan Tezcan (2000) 1923-50'li senelerdeki Türk gençliğini çoğulcu ve demokrasiden yana, 1960'ların gençlerini devrimci, 1970'lerin gençlerini siyasileşmiş, 1980'lerin gençlerini tüketici, 1990'ların gençlerini apolitik, şiddete temayüllü ve küresel temayüllü şeklinde adlandırmıştır.

1985 senesi dünyada “gençlik yılı” şeklinde kutlandığı için ülkemizde de gençlik ile alakalı farklı bilimsel toplantılar gerçekleştirilmiştir. Selçuk Üniversitesi'nin düzenlediği gençlik kongrelerinden bir tanesi de milletler arası seviyede (I. Milletlerarası Gençlik Kongresi Tebliğleri, 1987), öteki iki tanesi de milli seviyededir (I. ve II. Milli Gençlik Kongresi Bildirileri, 1985; 1986). Bildirilerin toplandığı kitaplarda bu çalıştaylarda genel olarak gençlik ve milli değerlerle ilgili bildiriler sunulmuş ve bürokratlar da toplantıya katılmıştır.

1990-2000 senelerinde, gençlikle ilgili çalışmalarda kitapla makale sayısı bakımından göreceli bir azalmanın bulunduğu, lisansüstü tez çalışmalarının ise geçmişe göre arttığı anlaşılmaktadır. Gençlikle ilgili çalışmalar yapan birçok araştırmacı için 1990'lı yıllar ile başlayan yeni dönem; gençliğin özgürleştiği, düşünce ve aksiyon manasında niteliksizleştiği ve “Özal gençliği, depolitik gençlik, apolitik gençlik” şeklinde ifade edildiği, amacı olmayan bir gençliğin ortaya çıktığının düşünürlerce savunulduğu bir zaman dilimidir. Bu yıllar arasında bilhassa meslekle, kariyer planlamasıyla ve eğitim kalitesini artırmayı temel alan eserlerde bir artış yaşanmıştır; gençlikle bağımlılık, alkolle uyuşturucunun kullanılması, suç oranlarındaki artış, intiharla şiddet arasındaki ilişki incelenmiştir. Yine bu dönemde Türkiye'de artışa geçen İslamcı politikanın bir yansıması olarak dini hassasiyeti olan ve “İslamcı” gençlik üstüne araştırmaların da arttığına şahit olunmaktadır; bunlara koşut olarak artan “Atatürk ve gençlik” konulu araştırmaların da ön plana çıktığı görülmektedir. Bu çalışmaların ülkemizde gençlik temasının Cumhuriyet tarihinde siyasi iklimle ilgili olarak ele alındığına ilişkin bir kanıt olarak okunabilmektedir (Yaman, 2013, s. 121). Bunlar başta belirtilen milli-devletin oluşturduğu ve toplumun devamlılığını temin edecek gençlik efsanesi ve idealiyle örtüşmektedir.

Gençlikle ilgili araştırmalar çerçevesinde önemli bir araştırma da Kentel'in (1995) “*Türkiye'de 1990'lar gençliği*” isimli çalışmasıdır. Çalışma, 1980 sonrası gençliği değerlendiren ilk araştırmalardan birisi olması bakımından önem arz etmektedir. Çalışmanın gençlik alan yazınına bir diğer önemli katkısıysa, görüşülen 1078 kişinin üniversitede öğrenim gören, lisede öğrenim gören ve iş yaşamındaki gençlerden seçilmesi ve yalnızca anket verileriyle yetinilmeyip, bu üç gruptan müteşekkil odak grup görüşmeleriyle sağlanan verilerin çeşitliliğinin sağlanmasıdır (Yaman, 2013, s. 130-131).

Gençlik profilini ele alan yayınların yanı sıra, gençlik alt kültürlerinin de araştırılması gençlikle ilgili önemli verileri ortaya koymaktadır. Gençlik sosyolojisinde, gençlik alt-kültürleri çerçevesinde Doğan'ın (1994) “*Bir alt kültür olarak Ankara Yüksel Caddesi gençliği*” isimli çalışması, alan yazında alt-kültür analizi bakımından bir ilktir. Doğan, günlük yaşamın büyük bir kısmını Yüksel Caddesi'nde geçiren 80 genç ile yaptığı anketlerin neticesinde giyinme biçimleri, müzik zevkleri, yeme içme alışkanlıkları ve arkadaşlık ilişkileriyle toplumun kültüründen farklılaşan bir gençlik alt-kültürü oluşturan gençlerin kim olduğuyla ilgili ayrıntılı bir değerlendirme yapmıştır (Yaman, 2013, s. 134).

Gençlik alt-kültürleri çerçevesinde başka bir araştırma ise Burcu'nun (1997) "*Çıracak ve kalfa, gençlik altkültür grubu hakkında sosyolojik bir araştırma*" isimli doktora tezidir. Burcu, Ankara'daki iş ortamlarından günlük ilişki şekillerine, dinlenen müziklerden kendi içlerinde kullandıkları dile değin birçok değişik konuda kalfayla çıracak gençlik alt-kültürünün niteliklerini incelemiştir. Bu çalışma, öğrenimlerini sürdüremeyerek iş yaşamına erkenden atılan gençlerin toplumsal profili bakımından alan yazına önemli katkılarda bulunmuştur.

Gençlikle iş yaşamı üstüne gerçekleştirilen araştırmalar arasında Güler'in (1997) "*Kentleşme sürecinde gençlik*" isimli çalışması dikkat çekicidir. Araştırmayı önemli hale getiren husus, Güler'in yalnızca iş hayatındaki gençler ile değil, üniversitede öğrenim gören gençler ile de anketler yapması ve şehirleşme evresinde okuyan ve çalışan gençler arasında kıyaslamalı bir analizi hedeflemesidir. Bu sayede araştırma, gençlerin kültürel alışkanlıklarından ebeveynleriyle kurdukları ilişkilere, para harcama şekillerinden eğlenme biçimlerine ve evliliği algılamalarına dek birçok değişik sahada kıyaslamalı bir gençlik okumasına olanak vermiştir (Yaman, 2013, s. 131-135). Gençlik sosyolojisi araştırmalarına ışık tutan bir diğer çalışma da Tekeli'nin (1998) "*Tarih bilinci ve gençlik*" başlıklı araştırmasıdır. Farklı Batı ülkelerinde devam ettirilen bir çalışmanın Türkiye boyutunu teşkil eden bu araştırmada gençlerin tarih bilinciyle tarih öğretiminin tutarlı olmadığı anlaşılmıştır. Gençliğin eğitimi ve öğretimi hususunda çok az araştırmanın yapıldığı düşünüldüğü zaman söz konusu araştırma çok önemlidir (Çok ve Çelen, 2001, s. 173).

2000'li senelerden sonra, gençlikle ilgili olarak devam ettirilen araştırmaların nitel bakımdan çeşitlenerek farklı konuların gençlik sahasına dahil edildiği ve nicel bakımdan artış gösterdiği anlaşılmaktadır. Son dönemlerde bilhassa gençlerin işsizliği, gençlikle değer ilişkisi, gençliğin gelecek endişesi-beklentisi, gençlerin teknolojik gelişmeler etrafında internet, sosyal medya ve sanal dünyayla münasebeti, gençlikle tüketicilik ilişkisi, gençler arasındaki altkültürler son zamanların ön plana çıkan başlıklarıdır. Bunların yanı sıra ülkemiz gençliği üstüne gerçekleştirilen alan çalışmalarında da izafi bir artışın bulunduğu gözlenmektedir; gençlerin kimlik arayışını, kültürlerini, ferdi ve sosyal isteklerini konu alan çalışmaların ön plana çıktığı anlaşılmaktadır (Yaman, 2013, s. 122). Gazi Üniversitesi'nin destekleyip yayımladığı "*Türk üniversite gençliği araştırması: üniversite gençliğinin sosyo-kültürel profili*" (2003) isimli araştırma, 2000'lerin üniversitede okuyan gençliğini anlamak bakımından önemlidir.

Gençler arasında "öteki" olarak belirtilebilecek grupların ele alınması bakımından önemli olan bir çalışma da Küntay ve Erginsoy'un (2005) "*İstanbul'da on sekiz yaşından küçük ticari 'seks işçisi' kız çocukları*" isimli araştırmasıdır. Çalışma alanı olan İstanbul'da hemen hemen 30 genç kadın ile derinlemesine görüşme ve odak grup çalışması gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, genç kadınların yaşadığı dramı sergilercesine; aile yapılarından fuhuşa kaymalarına, dinsel inançlarından evlilikle aile kurumuna bakışlarına, madde bağımlılığından müşteri profiline, gündelik alışkanlık ve davranışlarından gelecekle ilgili beklentilerine dek birçok sorunun yanıtı aranmıştır (Yaman, 2013, s. 132). Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı'nın (UNDP) (2008) "*İnsani gelişme raporu: Türkiye'de gençlik*" isimli araştırmasında ülkemizde gençlik siyaseti, gençlerin eğitim imkanları, gençlerin sağlık göstergeleri, gençlikle işsizlik, katılımı gelecek vizyonu temaları ele alınmıştır. Sivil toplum teşkilatı olan Milli Türk Talebe Birliği (MTTB)'nin yaptırdığı "*Üniversite gençliği araştırması. Türkiye'deki üniversite gençliğinin profili*" (Sancar ve Yıldız, 2010) adlı araştırma da gençlik sosyolojisi için veri sağlamaktadır.

Gençlikle ilgili araştırmalar çerçevesinde bir başka çalışma da Lüküslü'nün (2009) "*Türkiye'de "gençlik miti": 1980 sonrası Türkiye gençliği*" isimli çalışmasıdır. Lüküslü, hemen hemen 4 sene devam eden ve 80 genç ile derinlemesine görüşme gerçekleştirip ulaştığı veriler sonucunda; 1980'den sonraki genç nesile ilişkin herkes tarafından kullanılan "kayıp kuşak" tanımlamasının tam tersi yönde bir neticeye ulaşmıştır. Lüküslü'ye göre, 1980 sonrası gençlik

“vurdumduymaz veya kayıtsız değil, aksine problemlerden ve yaşananlardan endişeli”dir ve meydana gelen bu durum gerçekte bir apolitizmden çok “edilgen bir direniştir”. Gençliğin kendilerine, politikaya, dine, aile yaşamına ve gelecek dizaynlarına ilişkin değişik değerlendirmeler ile örülen alan bulguları da Lüküslü’nün varsayımını doğrulamaktadır. Bu çalışması ile Lüküslü, 1980 darbesinden sonra sık sık tenkit edilen gençlere değişik bir bakış açısı ile yaklaşmıştır. Gençlik sosyolojisi bakımından globalleşme sürecinde tüm devletleri etkileyen bilhassa üniversite mezunları arasındaki işsizliğini ele alan ve birinci basımı 2011 senesinde yapılan; Bora vd. (2011) tarafından kaleme alınan “*Boşuna mı okuduk? Türkiye’de beyaz yakalı işsizliği*” adlı araştırma önemlidir. Araştırmada büyük bir kısmı Ankara’da olan “beyaz yakalı işsiz” 47 kişi ile derinlemesine mülakat, üniversite son sınıf öğrencisi 10 kişilik bir grup ile de odak grup mülakatı yapılmıştır, 9 kişi de yazılı sorulara yanıt vermiştir (Bora vd., 2012, s. 8-10). Üniversiteyi bitirmenin ayrıcalıklı olmak ve sınıf atlamak anlamına gelmediği bu araştırma ile anlaşılmıştır.

Gençlik sosyolojisi çalışmalarında, kimlik çalışmaları bilhassa globalleşmenin yoğunlaştığı 2000’lerden sonra genel olarak bir artış söz konusu olmuştur. Bunun dışında, yöntem bilimsel bakımdan 2000’lerin ardından yine sosyolojik çalışmalarda popülerleşen nitel mülakatlara dayanan araştırmaların gençlik sosyolojisi araştırmalarında da kullanıldığı anlaşılmıştır. Bu süreçte gençlerin dini yaklaşımları ve tutumları anlaşılacak üzere de çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu çerçevede 60 öğrencinin örneklemine oluşturduğu Avcı’nın (2012) “*İstanbul’da dindar üniversite gençliği iki dünya arasında*” isimli araştırması konuya açıklık getirmesi açısından değerli bir çalışmadır. Bu tarz çalışmaların öncüsü olarak kabul edilebilecek olan nitel araştırma tekniklerinin kullanıldığı ve dindar üniversite gençleri Göle’nin (1993) UNESCO desteğiyle oluşturduğu ve kitaplaşan “*Modern mahrem medeniyet ve örtünme*” çalışmasıdır. Araştırmanın sunum yazısında Göle, hedefinin “İslamcı kızların gözlemlenebilen hareketlerinden yola çıkılıp, çağdaşlık ve İslam sorununa yeni bir açılım katmak” olduğunu belirtmektedir (Göle, 1993, s. 9). Gençlik alt-kültürü çalışmalarından bir örnek ise Yaman’ın (2013) doktora tezidir. Bu eser “*Apaçi gençlik, gençlerin toplumsal davranış ve yönelimleri: İstanbul’da ‘apaçi’ altkültür grupları üzerine nitel bir araştırma*” adıyla yayımlanmıştır. Araştırmanın kuramsal çerçevesinde, “alt kültür” terimi ele alındıktan sonra, “apaçi” kavramının tarihi kökeninde Fransa’yla ABD’deki apaçılık ve ülkemizdeki “apaçi” terimi ele alınmıştır.

Gençlik sosyolojisi ile toplumsal hareketler sosyolojisi bakımından, Haziran 2013’te meydana gelen Taksim Gezi Parkı eylemleri bir milat olarak değerlendirilebilmektedir. 2011 yılından başlayarak Avrupa ve Amerika, Arap Baharı’ndaki yeni toplumsal hareketlerin Türkiye versiyonu Gezi Parkı gösterileridir. Tüm toplumsal hareketler birbirinden değişik gerekçe ve içerikler taşımış olsa da değişik devletlerde ve değişik zamanlardaki yeni toplumsal hareketlerin baş aktörü gençliktir. Gezi Parkı sürecinde ve hemen sonrasındaki bu yeni sosyal hareket ile alakalı birçok araştırma yayımlanmıştır ve yayımlanmaktadır. 1980’den sonra gençlik edilgin, apolitik ve duyarsız olarak nitelendirilmelerinin ardından “milenyum gençliği” ya da “Y kuşağı gençliği” şeklinde isimlendirilen gençliğin Gezi eylemleri, düşünürleri ve toplumu heyecana getirmiştir. Bu bağlamda, Y kuşağı gençlik analizleri, literatüre girmiştir. Ülkemizdeki gençlik sosyolojisi araştırmalarında daha önce kullanılmayan nesil analizinin, Gezi Parkı eylemlerinden sonra alan yazına girdiği belirtilebilir. Avrupa ve Amerika sosyolojisinde gençlikle ilgili analizler nesiller üstünden yapılırken, ülkemiz sosyolojisinde nesil analizi araştırmalarının sınırlı sayıda olduğu dikkat çekmektedir. Bu çerçevede, Gezi Parkı gösterileri, ülkemiz gençlik sosyolojisinde “nesil” teriminin farkında olunmasına ve bu yönde araştırmaların sayısının artmasına vesile olduğu belirtilebilir. Bayhan’ın (2014) “*Milenyum veya Y kuşağı gençliğinin sosyolojik bağlamı*” başlıklı çalışması, gençliğin nesil analizi merkezinde irdelendiği bir araştırmadır.

Gezi Parkı eylemleri ile alakalı birçok yayın olmasına karşın Saltık’ın (2013) “*Diren sosyolojisi. Gezi olaylarına sosyolojik bakışlar*” isimli çalışması sosyolojik bakış açısıyla gerçekleştirilen

analizleri içermektedir. Gezi olayları ile alakalı yayınların birçoğunda genel olarak öznel perspektifle ideolojik tavır söz konusudur. Toplumsal hadiselerin incelenmesindeki öznel perspektif riski, hadiselerin üstünden geçen zaman ile beraber bütün değişkenlerin değerlendirilmesi çerçevesinde azaltabilmektedir. 1968'deki gençlerin gösterilerinin, sadece eylemlerin meydana geldiği tarihten 30 sene sonra daha nesnel değerlendirildiği düşünülür ise, toplumsal hadiselerin analizi için belli bir vaktin geçmesi gerekli görülebilir. Toplumsal hadiselerin tek boyutu olmadığı, çok değişkenli ve sebepli olduğu gerçeğinden hareket ile, hadiselerin diyalektik düşünümSELLİKLE araştırılması daha geniş bir çerçeve sunabilmektedir.

Yurt dışı literatüre, özellikle Batı ülkelerinin literatürü incelendiğinde '68 kuşağı ile ilgili çalışmalar ve bu dönem ile ilgili olarak gençlerin tutumları, beklentileri, kendileri ve ülkeleri için gelecek kaygılarının ön plana çıktığı gözlemlenmektedir. Fransa, İtalya, İspanya'da özellikle gençlik çalışmalarının kırsal kesim ile metropolde yaşayan gençlerin yaşam şekillerini inceleme ve kıyaslama üzerine çalışmalar karşımıza çıkmaktadır (Ball ve Macrae, 2000). Özellikle 2000'ler öncesi sıklıkla yer verilmiş olan bu çalışmalarda metropolde yaşayan gençlerin ve onların sorunları üzerinde daha fazla durulurken kırsal alanlarda yaşayan gençlerin çoğu zaman "ihmal edildiği" belirtilmektedir. Bu çalışmalarda gençlik üzerine araştırmalar yaparken gençlerin bir bütün olarak ele alınması değil her kesimin kendi sosyal ve ekonomik ortamına göre değerlendirmenin daha sağlıklı sonuçlar vereceği üzerinde durulmuştur (Cuervo ve Wynn, 2012, s.67-89). 2000'ler sonrası ise özellikle Avrupa ve Amerika Birleşik Devletleri literatürüne bakıldığında gençlerin internet ve sosyal medya gibi mecralarda geçirdikleri sürelerin tartışılması, sağlıklarına zararlı olacak alışkanlıklara yönelme sebepleri ve bunların önüne geçilebilmesine yönelik öneriler, boş vakit çalışmaları, inançsal yaklaşımları, kimi zaman da politik bakış açıları ve göçmenlik ile ilgili konulara yaklaşımlarının anlaşılmasına çalışıldığı gözlemlenmektedir (Wierenga, 2009).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Gençlik sosyolojisi araştırmaları, bir ülkenin ekonomik, politik ve toplumsal durumu ile ilgili durumunu gençlerin gözünden anlama olanağı tanımaktadır. Ülkemizdeki sosyolojik araştırmaların tarihi çerçevede ilgilendiği hususlar dönemin toplumsal ve kültürel şartlarına göre değişir. Benzer temayül, gençlik sosyolojisi araştırmalarında da gözlenmektedir. Bir dönem köy sosyolojisi araştırmaları öncelikli olmuş iken, değişen sosyal yapıya koşut olarak kentleşme ile beraber şehir sosyolojisi ile şehrin başat inceleme konusu olduğu anlaşılmaktadır. Gençlik sosyolojisinde de ülkemiz toplumundaki değişmeye paralel olarak şehir ve gecekonduadaki gençler üstüne çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Gençlerin eylemleri ve toplumdaki ayrışma etrafında gençlik sosyolojisi araştırmalarının politika sosyolojisine odaklandığı görülmektedir. Globalleşme ve yerelleşme konularının ülkemizdeki tesirinin yansımaları gençlik sosyolojisindeki araştırmalarda gözlemlenmektedir.

Osmanlı Devleti'nde başlayan modernleşme ve yenileşme çabalarından gençliği ayrı tutmak imkansızdır. Bu çerçevede, Jön Türklerden başlayıp Cumhuriyet dönemi de dahil olmak üzere gençlik bir efsane olarak görülmüş ve kurtarıcılık görevi gençlere verilmiştir. Klasik dönem toplum bilimcilerinin araştırmalarında da görüldüğü üzere "ideal ve ahlâklı gençlik" ve "adab-ı muaşeret kurallarını" bilen kuşaklar yetiştirmek amacına uygun "öğüt verici" kitaplar yayımlanmıştır.

Dünyada ve ülkemizde gençlikle ilgili çalışmalar 1950'li senelerden sonra bilhassa 1960'lı yıllarda yoğunluk kazanmıştır. 1968 senesi dünyadaki gençlik hareketlerinin ülkemizde de başlamasına neden olmuştur. 1968 gençlik olayları dünyada sona erdiği halde ülkemizde 1970'ler boyunca sağ ve sol kamplaşmaları ve çatışmaları biçiminde anarşiye dönüşmesi, gençlik sosyolojisi araştırmalarının bu çerçevede odaklanmasını neden olmuştur. 1980 askeri darbesinden sonra toplumda siyasal şiddet bitmiş, 1985 senesinin dünyada ve ülkemizde gençlik senesi olarak

kutlanmasının etkisi ile gençlik sosyolojisi araştırmalarında, devletin desteklediği projeler başta olmak üzere artış kaydedilmiştir. 1980 kuşağı, sosyolojik bağlamlarından esinlenilerek “apolitik” ve “duyarsız” olarak tanımlanmıştır.

Gençliği ülkemizin geçirdiği sosyal değişimlerden soyutlayıp ele almak imkansızdır. 1980’deki darbeden sonra toplumdaki sağ-sol kutuplaşması, göreceli olsa da çatışmaya yol açması bakımından bitmiştir. Bu evrede, 1989 senesinde Berlin Duvarı’nın yıkılması ile sosyalist-komünist düşüncenin artık alternatif olamayacağı görülmüş, tek kutuplu neo-liberal anlayış kurulmuş fakat 1990’lı yıllarda ülkemizde etnik kutuplaşmayla terör eylemleri de başlamıştır. Sağ-sol, Türk-Kürt, Alevi-Sünni, laik-anti-laik gibi çatışma hatları bazen toplumu krizlere sürüklediği gözlemlenmiştir. Bu çerçevede, aktör olarak kullanıldığı yanılsamasına düşen fakat, nesneleştirilen gençler, tarihin tüm dönemlerinde bulunmaktadır. Ülkemizin bu özel durumu ve globalleşme-yerelleşme dinamikleri toplum bilimdeki kimlik sosyolojisi araştırmalarının artmasına vesile olmuştur. Kimlik merkezli araştırmalar gençlik sosyolojisindeki son dönem eğilimleri arasındadır.

Dünyadaki gençlik araştırmaları nesil tasnifi ve kıyaslaması çerçevesinde yapılırken, ülkemizdeki araştırmalarda nesil merkezli analizler 2013 senesindeki Gezi olaylarından sonra ve bu olayların tesiriyle yapılmıştır. Bu çerçevede, postmodern zamanların “Milenyum kuşağı gençliği” analizleri ileriki dönemler için önemlidir. Çalışmalar kullanılan yöntemler açısından değerlendirildiğinde sosyoloji metotlarındaki popüler eğilim gençlik sosyolojisi araştırmalarında da gözlemlenmektedir. Dünyada ve ülkemizde pozitivist paradigma çerçevesinde niceliksel araştırmalar kullanılırken, son zamanlarda yorum bilimsel paradigma ön plana çıkmaktadır.

Yüksek bir genç nüfusa sahip olan ülkemizde gençlerin mevcut durumları, değerlendirmeleri ve bakış açılarının yanı sıra gelecek ile ilgili beklentileri, umut ve hayallerinin anlaşılması toplumu anlayabilmek açısından oldukça önemli gözükmektedir. Eğitim sisteminden aile yapısına, ekonomik durumdan politik alana kadar bir toplumu ilgilendiren her alanla ilgili gençlerin değerlendirmelerine yerilen araştırmaların çoğalması toplumsal yapının objektif bir resmini çekerek gelecek nesillerin refahı için gerekli düzenlemelerin yapılması açısından değerlidir. Bu çalışmanın gençlik sosyolojisine ilgi duyan, bu alanda araştırma ve çalışma yapmak isteyen kişilere fayda sağlaması umulmaktadır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Abadan, N. (1961). *Üniversite öğrencilerinin serbest zaman faaliyetleri (Ankara yüksek öğretim gençliği üzerinde bir araştırma)*. A. Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayını.
- Atalay, B. (1979). *Köy gençliği üzerinde sosyolojik bir araştırma: Büyükgeçit Köyü araştırması*. Atatürk Üniversitesi Basımevi.
- Avcı, Ö. (2012). *İki dünya arasında İstanbul’da dindar üniversite gençliği*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ball, S., M. Maguire & S. Macrae. 2000. *Choice, Pathways and Transitions Post-16. New Youth, New Economies in the Global City*. London, New York: Routledge.
- Bayhan, V. (2003). *Genç kimliği: Üniversite gençliğinin sosyolojik profili (İnönü Üniversitesi uygulaması)*. İnönü Üniversitesi Yayınları.
- Bora, T., Aksu, B., Erdoğan, N. & Üstün, İ. (2012). *Boşuna mı okuduk? Türkiye’de beyaz yaka işsizliği*. İletişim Yayınları.
- Bourner, T. (1996). The research process: Four steps to success. Greenfield, T. (Ed.), *Research methods: guidance for postgraduates* (pp. 7-11). London: Arnold.

- Bozkurt, V. (2000). *Püritanizmden hedonizme yeni çalışma etiği*. Alesta Yayınları.
- Burcu, E. (1997). Çıracık ve Kalfa Gençlik Alt Kültür Grubu Hakkında Sosyolojik Bir Araştırma. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Burcu, E. (1999). Köy Gençliği Üzerine Sosyolojik Bir İnceleme: Rize-Armağan Köyü Gençliği. *Sosyoloji Dergisi*, (7), 45-76.
- Cuervo, H. & J. Wyn. (2012). *Young People Making it Work. Continuity and Change in Rural Places*. Melbourne: Melbourne University Press.
- Çok, F. & Çelen, N. (2001). Türkiye’de gençlik: Gençlik araştırmalarına dayalı bir inceleme. B. Onur (Ed.), *Dünyada ve Türkiye’de Değişen Çocukluk, III. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi* içinde (s. 163-194). Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Doğan, İ. (1994). Bir alt kültür olarak Ankara Yüksel Caddesi gençliği. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Ergil, D. (1980). Türkiye’de terör ve şiddet. Yapısal ve kültürel kaynakları. Turhan Kitabevi.
- Erişçi, L. (1938). *Türkiye’de gençlik meselesi*. İstanbul: Korgunal Basımevi.
- Gökalp, Z. (1997). *Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri I*, haz. R. Kardaş. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Gökçe, B. (1976). *Gecekondu gençliği*. Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Gökçe, B. (1984). Orta öğretim gençliğinin beklenti ve sorunları. MEB Yayınları.
- Göle, N. (1993). *Modern mahrem medeniyet ve örtünme* (4. Baskı). Metis Yayınları.
- Güler, M. (1997). *Kentleşme sürecinde gençlik*. Ümit Yayıncılık.
- Gürses, F. & Gürses, H. B. (1979). Dünya’da ve Türkiye’de gençlik. İstanbul Der Yayınları.
- Keleş, R. & Ünsal, A. (1982). *Kent ve siyasal şiddet*. AÜ SBF basın ve yayın yüksek okulu basımevi.
- Kışlalı, A.T. (1974). Öğrenci Ayaklanmaları. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Küntay, E. & Erginsoy, G. (2005). *İstanbul’da on sekiz yaşından küçük ticari “seks işçisi” kız çocuklar*. Bağlam Yayınları.
- Lüküslü, D. (2009). *Türkiye’de “gençlik miti” 1980 sonrası Türkiye gençliği*. İletişim Yayınları.
- Ozankaya, Ö. (1966). Üniversite öğrencilerinin siyasal yönelimleri. Doktora tezi. Ankara: A.Ü.S.B.F. Yayınları.
- Özer, S. & Yıldız, S. (2010). *Üniversite gençliği araştırması: Türkiye’deki üniversite gençliğinin profili*. Milli Türk Talebe Birliği.
- Saltık, E. (Ed.). (2013). *Diren sosyoloji: Gezi olaylarına sosyolojik bakışlar*. Kaldırım Yayınları.
- Tekeli, İ. (1998). *Tarih bilinci ve gençlik*. Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tezcan, M. (1969). Memleketimizin yüksek öğrenim kurumlarında öğrenci hareketleri ve ortaya çıkardığı sorunlar. Başnur Matbası.
- Tezcan, M. (1981). *Kuşaklar çatışması, okuyan ve çalışan gençlik üzerine bir araştırma*. Kadıoğlu Matbaası.
- Tezcan, M. (1987). *Yurt dışından dönen gençlerin uyum sorunları: eğitim sistemi ve çevre uyumları*. Engin Yayınevi.

- Tezcan, M. (1991). *Gençlik sosyolojisi yazıları*. Gündoğan Yayınları.
- Tezcan, M. (1997). *Gençlik sosyolojisi ve antropolojisi araştırmaları*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Tezcan, M. (2000). *Sosyo-kültürel değişim sürecinde Türkiye'deki gençlik: Türkiye'de ve Avrupa'da gençlik*. Konrad Adenauer Vakfı Yayınları.
- UNDP (2008). *İnsani gelişme raporu. Türkiye 2008. Türkiye'de gençlik*.
- Ünver, Ö., Tolan, B., Bulut, I., Dağdaş, C. & Nirun, N. (1986). *12-24 yaş gençlerin sosyo-ekonomik sorunları*. Gazi Üniversitesi Basın-Yayın Yüksek Okulu Matbaası.
- Yaman, Ö. M. (2013). Türkiye'de gençlik sosyolojisi çalışmalarına dair bibliyografik bir değerlendirme. *Alternatif Politika*, 5(2), 114-138.
- Wierenga, A. (2009). *Young People Making a Life*. Houndmills: Palgrave Macmillan.

STRUCTURED ABSTRACT

One of the subfields of sociology, known as "Youth Sociology," analyzes the concept of youth within a sociological framework, on both the micro and macro levels. The purpose of this study, conducted using the literature review method, is to present a compilation of research and studies conducted on young people in our country from the early Republican period to the recent past. Understanding the situations, problems, and approaches to life of young people, who are considered the future of a country, provides insight into the overall state of the social structure. In Türkiye, youth and the concept of youth have been examined not only from a sociological perspective but also as subjects within the realms of education and psychology. The exploration of youth and the phenomenon of youth from a sociological standpoint in both Türkiye and around the world began post-World War II, with a notable increase following the student movements of 1968. Throughout the 1970s, research within the field of youth sociology continued, and the interest in youth-related issues from a sociological perspective grew with the recognition of Youth Year in 1985 in Türkiye.

It is more practical to view studies within the realm of youth sociology in conjunction with youth studies for a comprehensive analysis. According to a study by Yaman in 2012, there have been over 5000 publications related to youth in Türkiye between 1923-2012. This includes 2500 articles, 1500 theses, and 1000 books. It was discovered that studies surrounding youth were not solely confined to academia, with nearly half of the studies originating from sources outside of academic institutions. Among academic publications, the majority fell within the social sciences field, with educators contributing heavily to these publications. The fields primarily related to education were followed by psychology, sociology, social work, and theology (Yaman, 2013, p. 116-117).

Based on the information provided in the Turkish Youth Studies Bibliography, it is evident that scientific research primarily focuses on various themes related to youth, including youth problems, generational conflict, youth education, youth culture, and identity issues. Non-academic studies tend to emphasize advising and shaping youth ideologically with the goal of idealizing youth and the youth period. This approach has become a common practice among authors who have studied youth from 1923 to the present day. Interest in youth-related issues throughout the history of the Republic often reflects a conceptual attitude and an expectation centered on youth-related responsibilities. Changes in political and social contexts, especially during times of political upheaval such as military coups, have influenced the portrayal of youth. This dynamic relationship between political and social changes has impacted the production of studies related to youth over time.

Youth sociology research provides insights into a country's economic, political, and social landscape through the lens of young people. The primary goal of youth sociology research is to understand and interpret young people within a positivist paradigm and scientific framework, implicitly aiming to cultivate "healthy young generations." The subject and scope of studies related to youth have evolved in accordance with societal and scientific frameworks.

In our country, the topics that society is interested in within the historical context of scientific research vary depending on the social and cultural conditions of the time. A similar pattern can also be seen in research on youth sociology. While there was once a focus on research in village sociology, it is now recognized that urban sociology, in alignment with the evolving social structure due to urbanization, has become the primary area of study. Alongside changes in society, research on young people in urban areas and shantytowns is also being conducted within the field of youth sociology. It is apparent that research in youth sociology is concentrated on political sociology related to the activities of young individuals and the societal divisions. Observations suggest that the influence of globalization and localization in our country is reflected in research within youth sociology, with a particular emphasis on identity.

It is impossible to isolate and consider youth separately from the social changes our country has experienced. The polarization between the right and left in society following the 1980 coup, although relative, has led to conflict. After the fall of the Berlin Wall in 1989, it became clear that socialist-communist ideology was no longer a viable alternative, leading to the establishment of a unipolar neo-liberal understanding. However, in the 1990s, ethnic polarization and terrorist acts began to emerge in our country. Lines of conflict such as right-left, Turkish-Kurdish, Alevi-Sunni, secular-anti-secular are sometimes exploited to create crises in society. In this context, young people are often mistakenly seen as mere actors but are actually objectified, and have played a role in all periods of history. Our country's unique situation and the influence of globalization-localization have spurred an increase in identity sociology research in the social sciences. Identity-centered research has become a recent trend in youth sociology.

In the global research on youth, studies typically focus on generation classification and comparison, while in our country, analyses centered around generations emerged after the 2013 Gezi protests and the impact of those events. Understanding the "Millennium Generation Youth" of postmodern times is crucial for future studies. Trends in sociology methods, particularly in youth sociology research, show a shift towards interpretive scientific paradigm rather than the positivist approach. In a country with a significant youth population, grasping the current situations, evaluations, perspectives, expectations, hopes, and dreams of young people about the future is vital in understanding society. Increased research on young people's evaluations in various societal aspects, from education and family structure to economic situation and politics, can provide valuable insights into the social structure and inform necessary adjustments to ensure the welfare of future generations. This study aims to benefit individuals interested in youth sociology and those looking to conduct research and explore this field.

Key Words: Youth, Youth Sociology, Youth Studies, Youth Research.

2018 FEN BİLİMLERİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ PROGRAM GELİŞTİRME BAĞLAMINDA ANALİZİ

Naciye AYNAS*
Zikri KIVCI**

Öz

Bu çalışmada Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (FBDÖP)'ni program geliştirme süreci çerçevesinde incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde FBDÖP doküman analizi yöntemiyle ve program geliştirme sürecinde dikkate alınan boyutlar çerçevesinde incelemeye alınmıştır. Elde edilen veriler içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre FBDÖP ilkököl 3,4 ve ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerini kapsayan sarmal bir programdır. FBDÖP'de ilk aşama olarak ihtiyaç analizinin yapıldığı, programın, bilimsel niteliklere sahip olduğu, uzak hedef ve felsefi anlayış açısından değerlendirildiğinde Milli Eğitim Bakanlığı'nın düzenlediği programların devamı niteliğinde olduğu, bilimsel, tarihi, felsefi, toplumsal, bireysel, psikolojik ve politik temellere dayandığı ulaşılan bilgiler arasındadır. FBDÖP, kazanımlar açısından analiz edildiğinde; programda en fazla kazanımın 7. Sınıfta bulunduğu, kazanımlar öğrenme alanı ve hedef düzeyi açısından incelendiğinde ise, bilişsel alanla ilgili 287, duyuşsal alanla ilgili 15 kazanım bulunduğu ve devinişsel alanla ilgili hiç kazanımın bulunmadığı gözlenmiştir. Bilişsel alanla ilgili kazanımlar genellikle "anlama" düzeyindedir. Dolayısıyla; FBDÖP, bilimsel nitelikte, sarmal ve bütünleşik yapıda, fen, mühendislik ve girişimcilik gibi becerilere ve değerlere vurgular yapan; kazanımlar açısından, bilişsel alan ağırlıklı bir program olarak değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim programı, Fen bilimleri dersi, Program inceleme, Doküman analizi

Analysis of the 2018 Science Course Curriculum in the Context of Curriculum Development

Abstract

In this study, it is aimed to examine the Science Course Curriculum (SCC) within the framework of the program development process. For this purpose, the program was examined by document analysis method. SCC is a spiral program covering primary school 3rd, 4th and secondary school 5th, 6th, 7th and 8th grade levels. In SCC, needs analysis is made as the first stage, and the program has scientific qualifications, and when evaluated in terms of distant goals and philosophical understanding, it is a continuation of the programs organized by the Ministry of National Education, and it is based on scientific, historical, philosophical, social, individual, psychological and political foundations. It is among the information available on which it is based. When SCC is analyzed in terms of achievements; When the achievements were examined in terms of learning domain and target level, it was observed that there were 287 achievements in the cognitive domain, 15 achievements in the affective domain, and no achievements in the psychomotor domain. Acquisitions related to the cognitive domain are generally at the "understanding" level. Therefore; SCC is scientific in nature, has a spiral and integrated structure, and emphasizes skills and values such as science, engineering and entrepreneurship; In terms of achievements, it has been evaluated as a cognitive domain-oriented program.

Key Words: Curriculum, Science course, Program review, Document analysis

* Dr. Öğr. Üyesi, Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesi, e-posta: naciyeaynas@hakkari.edu.tr
ORCID: 0000-0002-6128-1382

** Hakkari Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü YL Öğrencisi, e-posta: zikrikvc@gmail.com
ORCID: 0009-0006-7051-7859

GİRİŞ

Eğitim programları eğitim-öğretim sürecine yön veren en önemli öğelerden biridir. Bilim ve teknolojiye gerçekleşen değişimler, birey ve toplumun ihtiyaçlarında meydana gelen farklılıklar, öğrenme öğretme sürecine ilişkin yenilikler bireylerden beklenen özellikleri de oldukça etkilemiştir. Bu gelişmeler bilgiyi üreten, günlük hayata transfer edebilen, problem çözebilen, eleştirel düşünme becerisi gelişmiş, girişimci, kararlı, güçlü bir iletişim kurma becerisine sahip, topluma ve kültüre katkılarda bulunan özelliklere sahip bir bireyi ifade etmektedir (MEB, 2018). Tanımlanan bu birey tipinin yetiştirilmesi için bireysel farklılıklara dikkat eden ve çağın gerekliliklerine uygun eğitim veren kurumlara ihtiyaç vardır. Bu kurumların da beklenen insan tipini yetiştirmesi için uygulanabilir öğretim programlarına ihtiyacı vardır. Program geliştirme süreçlerinden geçmiş, sınanmış ve dinamik bir öğretim programının başarılı olma olasılığı pek tabii yüksektir. Program geliştirme, belli aşamalar çerçevesinde sistematik bir şekilde gerçekleştirilen bir faaliyettir. İyi bir planlama ile çerçevesi çizilen programın geliştirilme sürecinde, öncelikle toplumun ve bireyin ihtiyaçları dikkate alınarak hedefler oluşturulur (Varış, 1985) ve tüm süreç hedeflere dayalı olarak gerçekleştirilir. Hedeflerin belirlenmesinde bir ülkenin bilimsel, tarihi, felsefi, toplumsal, bireysel ve psikolojik birçok temeli dikkate alınmaktadır (Mala, 2011). Bu bağlamda hedefleri bu temellere dayalı oluşturulan eğitim programlarının içerik öğrenme-öğretme yaşantıları ve değerlendirme boyutları da bu temeller çerçevesinde oluşturulur.

Eğitim programı; kurumun ve milli eğitimin hedeflerine ulaşmak amacıyla öğrenciye yönelik tüm etkinlik ve çalışmaları kapsayan yapı şeklinde tanımlanmıştır. Eğitim programının bu etkinlikleri ele alındığında hedef, içerik öğrenme-öğretme yaşantıları ve değerlendirme öğeleri anlam kazanmaktadır (Zorluoğlu, Şahintürk & Bağrıyanık 2017). Tüm bunların hedeflere gerçekleştirecek şekilde yürütülmesi, üzerinde çalışılmış planlı ve programlı bir sistemle mümkün olmaktadır (Özdemir, 2009). Öğrenmelerin hedeflere uygun bir şekilde belirli bir düzen içinde yürütülebilmesi nitelikli öğretim programlarıyla mümkün olmaktadır.

Öğretim programı, Öğrenenlere okul içinde veya okul dışında kazanım ya da dersin öğrenme ve öğretme ile ilgili tüm faaliyetlerinin düzenlendiği yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2015, s. 6). Bir öğretim programında yer alan kazanımlar, öğrenme süreçlerine yardımcı olacak biçimde oluşturulduğunda (Zorluoğlu vd. 2017) bireylerde istendik yönde davranışlar kazandırılmış olacak ve böylece öğrenme gerçekleşecektir. Öğretim programları hem çağın gereklilikleri hem de ülkemizde mevcut eğitim sisteminin özellikleri doğrultusunda güncellenmeye ve değişmeye ihtiyaç duymaktadır. Bu kapsamda ülkemizde birçok öğretim programı zaman zaman güncellenmektedir. Ülkemizde dönem ihtiyaçları doğrultusunda değişime uğrayan öğretim programlarından biri de Fen Bilimleri dersi Öğretim Programı (FBDÖP)'dir. İlkokul 3. Sınıftan ortaokul 8. Sınıfa kadar tüm sınıf düzeylerini kapsayan bu program oldukça geniş kapsamlıdır.

Ülkelerin gelişmesi, ekonomik kalkınması, bilimsel ve teknolojik ilerlemelerden geri kalmaması ve ilerlemenin sürekliliğinin sağlanması fen bilimleri alanında eğitime özel bir önem verdikleri bilinmektedir (Ayas, 1995). Bunun yanı sıra fen eğitimi ile öğretim programında bulunan kazanımların öğrencilerce deneyimlenerek öğrenmeleri ve öğrencinin kazanması gereken davranış ve becerileri, kabiliyetleri ölçüsünde kazandırmak hedeflenmektedir. Bunun sayesinde araştırma, sorgulama, etkili kararlar verme, problem çözme, kendisine güven, etkili iletişim kurma becerisine sahip ve fen öğrenen bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir (Zorluoğlu vd. 2017). Bu sebeple fen bilimleri dersinin ülkemizde de oldukça önem taşıyan bir ders olduğu söylenebilir.

Program geliştirme çalışmaları sürekli dir. Bilim ve teknoloji de ki hızlı gelişmeler programlar için de sürekli bir araştırma geliştirme sürecini gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda Fen Bilimleri Programı da Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yıllar içinde ihtiyaçlara göre yenilenmiş ve geliştirilmiştir. 1968'de Fen ve Tabiat Bilgisi programı adı altında yürütülürken, 1992 de Fen Bilgisi

programı, 2000 de yine Fen Bilgisi programı, 2004'te Fen ve Teknoloji Programı altında uygulanmıştır (Dindar ve Taneri,2011). 2013 Fen bilimleri dersi öğretim programı olarak uygulanmış (MEB, 2013) ve 2018'de de yine aynı isimle güncellenerek yürütülmüştür (MEB, 2018). 2013 öncesi öğretim programlarında fen Bilimleri dersi 4. Sınıftan başlarken 2013'te ise ilk defa 3. Sınıf seviyesinde okutulmaya başlanmış (Şentürk & Berk, 2019) ve 2018 yılında uygulamaya konan son Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında da bu uygulama devam etmektedir.

Alanyazında FBDÖP'yi farklı boyutlarda inceleyen çalışmalara rastlanmıştır. Cangüven vd., (2017) FBDÖP'nin 2017 yılında uygulanan taslak programında yer alan kazanımları yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelemiştir. Söz konusu çalışma 2018 FBDÖP ile ilgili ilk çalışmadır. FBDÖP'yi kazanımlar çerçevesinde inceleyen başka çalışmalar da alanyazında mevcuttur (Yaz & Kurnaz, 2020; Özcan & Koştur, 2019; Özcan & Kaptan,2019; Sağlamöz & Sosyal,2021; Kalemkuş, 2021). Kazanımların yanı sıra FBDÖP'yi öğretmen görüşüne göre (Ayvazoğlu, 2019; Ocak & Kocaman, 2018; Cengiz, 2019) ve temel öğeleri bağlamında (Deveci, 2018) ele alan çalışmalar yapılmış olsa da FBDÖP'yi özellikle ihtiyaç belirleme süreci, hedeflerin oluşturulmasında dikkate alınan temeller ve öğeler bakımından bir bütün olarak ele alan bir çalışmanın olmadığı dikkate çekmektedir. Bu bağlamda programın program geliştirmenin bu boyutlar çerçevesinde incelendiği bir çalışmanın yararlı olacağı, programın hangi yönde geliştirildiğine dair bir yargıya varabilmek adına programın bu şekilde ele alınmasının alanyazına katkı sağlayacağı ve ileride oluşturulacak programlara temel oluşturacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın temel amacı MEB 3,4,5,6,7, ve 8. sınıflarında yürütülmekte olan FBDÖP'yi ihtiyaç belirleme süreci ve temel öğeler bağlamında incelemektir. Bu çerçevede aşağıda belirtilen soruların cevabı aranmıştır.

1. FBDÖP'nin güncellenmesi sürecinde nasıl bir yol izlenmiştir?
2. FBDÖ'nin dayandığı kuramsal temeller nelerdir?
3. FBDÖP'de hangi hedeflere yer verilmiştir?
4. FBDÖP'de kazanımlar nasıl bir dağılım göstermiştir?
5. FBDÖP'de hangi öğrenme alanları yer almaktadır?
6. FBDÖP'de öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin nelere yer verilmiştir?
7. FBDÖP'de ölçme değerlendirme uygulamalarına ilişkin nelere yer verilmiştir?

YÖNTEM

Araştırma modeli

Bu araştırma nitel bir çalışma olup doküman analizi tekniğiyle gerçekleştirilmiştir. Doküman analizi, incelenmesi amaçlanan elektronik veya basılı dokümanlara ilişkin bilgi sunan malzemeleri, belli kriterlere sahip oluş durumları bakımından gözden geçirmek ya da değerlendirmek üzere yapılan sistematik bir işlem olarak tanımlanmaktadır (Bowen, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2014). Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim Terbiye Kurulu'nun (TTK) 2018 yılında yayınladığı Fen bilimleri dersi öğretim programı (FBDÖP)'dir.

Araştırma Verilerinin Elde Edilmesi ve Analiz Süreci

Bu çalışmada FBDÖP'nin program geliştirme süreci bağlamında incelenmesi amaçlandığından, programın hangi yönlerden ele alınacağına ilişkin bazı anahtar boyutlar belirlenmiştir. Yapılan değerlendirmeler neticesinde programın geliştirilme süreci, programın dayandığı temeller ve program öğeleri (hedef, içerik, öğrenme-öğretme yaşantıları ve değerlendirme) çerçevesinde ele alınmasına karar verilmiştir.

Araştırma kapsamında FBDÖP'nin dikkate alınacak boyutlarına ilişkin bilgiler nitel veri analiz tekniklerinden biri olan içerik analizi ile elde edilmiştir. İçerik analizi, araştırma soruları ile ilgili bilgileri belli kategorilere ayırma işlemi olarak ifade edilmiştir (Bowen, 2009). Araştırma

kapsamında MEB tarafından yayınlanan 2018 FBDÖP, geliştirilme sürecinde takip edilen işlem ve aşamalar, dayandığı temeller, programın amaçları ve kazanımlar, içeriği, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme- değerlendirme anlayışı şeklindeki boyutlar çerçevesinde incelenmiştir. Elde edilen veriler araştırma soruları çerçevesinde sunulmuştur. Kazanımlar öncelikle konu alanı bakımından bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlara göre sınıflandırılmış ve konu alanı ile sınıf düzeyi bakımından yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analiz edilmiştir. Kazanımların analiz edilmesinde fiiller dikkate alınmıştır.

Araştırmanın Niteliği ve Etik

Bu çalışmada FBDÖP'nin dikkate alınacak boyutlarının belirlenmesinde araştırmacıların yanı sıra bir uzmanın da görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca programda yer alan 302 kazanım yazarlar dışında iki farklı uzmana gönderilmiş ve değerlendirilmesi istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda sınıflama yeniden gözden geçirilmiş ve bazı kazanımların sınıflaması yeniden yapılmıştır. İncelenen FBDÖP'nin MEB tarafından uzman görüşlerine bağlı olarak geliştirildiği için geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır. Araştırmanın bulgular bölümünde FBDÖP'de yazan ifadeler dışında araştırmacıların ön yargılarının yansımaması için ek açıklamalara yer verilmemiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında oluşturulan sorulara ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

FBDÖP'de Planlama ve Güncelleme Süreci

FBDÖP 2018'de güncellendiğinde bir takım aşamalar takip edilmiştir. Farklı ülkelerin son yıllarda benzer gerekçelerle yenilenen ve güncellenen öğretim programları incelenmiş, yurt içinde ve yurt dışında eğitim, öğretim ve programlar üzerine yapılan akademik çalışmalar taranmış, anketler yoluyla öğretmen ve yöneticilerin programlara ilişkin görüşleri toplanmış, illerden gelen her bir branşla ilgili zümre raporları incelenmiş, branşlara yönelik açık uçlu sorulardan oluşan ve elektronik ortamda erişime açılan anket verileri derlenmiş, eğitim fakültelerimizin branşlar ölçeğinde hazırladıkları raporlar incelenmiş, bütün görüş, öneri, eleştiri ve beklentiler, MEB'de ilgili birimlerden uzman personel, öğretmen ve akademisyenlerden oluşan çalışma gruplarınca değerlendirilmiştir (MEB, 2018).

FBDÖP'nin Dayandığı Temeller

FBDÖP incelendiğinde; esasen öğretim programlarının tamamında da yer alan bir takım ifadeler göze çarpmaktadır. Bunlar belli bir başlık altında sunulmamakla birlikte programda yer yer vurgulanan ve programın dayandığı ekonomik, toplumsal, bireysel, psikolojik, felsefi ve politik temellere ilişkin ifadelerdir. Programın içerisinden bu bağlamda ulaşılan veriler, bir araya getirilerek sırasıyla sunulmuştur.

Öğretim programları, öğrencilerin üretken ve aktif vatandaşlar olarak yurdumuzun iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunan, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir mesleğe hazır hale gelmelerini sağlayan dokümanlardır. FBDÖP'de, bilimin uygulama ve ekonomiye girdi üretme niteliği önemsenmiştir. Bu kapsamda hedeflenen temel deneyimlerden biri fen ve mühendislik uygulamalarıdır. Ülkemizin bilimsel araştırma ve teknolojik gelişme kapasitesini, sosyoekonomik kalkınmasını ve rekabet gücünü artırmak için öğrencilerin bu alanda deneyimler kazanmaları amaçlanmıştır. İlgili programda uygulama ve teknolojik ürün üretme ile bu işe girişimcilik yeterliliği ile hayata değer katma ve maddi kültürün gelişimine ve ekonomik yaşama hizmet edeceği de belirtilmektedir (MEB, 2018).

Eğitim sistemi sadece akademik açıdan başarılı, belli bilgi, beceri ve davranışları kazandıran bir yapı değildir. Temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek, yeni neslin değerlerini,

alışkanlıklarını ve davranışlarını etkileyebilmek de eğitim sisteminin görevlerindedir. Bu değerler, toplumumuzun milli ve manevi kaynaklarından damıtılarak günümüze ulaşmış ve yarınlarımıza aktaracağımız öz mirasımızdır. Bunlar kişilik özelliklerimizi oluşturmakla beraber hayatımızın rutin akışında ve karşılaştığımız sorunlarla başa çıkmada eyleme geçmemizi sağlayan gücün de kaynağıdır. Programda toplumsal geleneklerimizin, insani değerlerimizin önemi “Değerlerimiz” başlığı altında “kök değerler” olarak belirtilmiştir. Bu kök değerler adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik gibi özelliklerdir. Bu değerler programda ayrı bir program veya öğrenme alanı, ünite, konu vb. olarak görülmemiş, tüm öğretim programlarında ve her birimde yer almıştır (MEB, 2018).

FBDÖP’de bir takım bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterlerde bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır. Programda, anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel, bilim/teknoloji ve dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, toplumsal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler ve inisiyatif alma ve girişimcilik olarak belirtilen bu beceriler, öğrenciler için ulusal ve uluslararası düzeyde kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları becerilerdir (MEB; 2018)

Öğretim programları, insan gelişiminin belirli bir dönemde sonlanmadığı ve gelişimin hayat boyu sürdüğü ilkesi ile hazırlanmıştır. Program geliştirme sürecinde bireysel farklılıklara ilişkin hassasiyetlerin, gelişimin ve öğrenmenin hayat boyu ve farklı evrelerde gerçekleştiğinin ve bireyin gelişiminin bir bütün olduğunun göz önünde bulundurulduğu ilgili programda (MEB, 2018) belirtilmiştir.

FBDÖP 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu 2. Maddesinde belirtilen Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve ilkelerine dayandırılarak oluşturulmuştur. Programın temel vizyonunun başında tüm bireylerin fen okuryazarı olarak yetiştirilmesi esas alınmıştır (MEB, 2018). Ayrıca FBDÖP’de çoğunlukla öğrencinin öğrenmelerinin sorumluluğunun kendisinde olduğu, öğrenme sürecine etkin katılımının sağlandığı, araştırma-sorgulama ve bilginin transferine dayalı öğrenme stratejisi esas alınmıştır. Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenin rolü; teşvik etmek ve yönlendirmek iken, öğrencinin rolü; bilginin kaynağını araştırıp sorgulayan elde ettiği bilgileri açıklayan ve tartışan ve bunları ürüne dönüştüren bir birey olmaktır (MEB, 2018).

FBDÖP’de Anayasa, mevzuat ve kalkınma planları, hükümetin ve siyasi partilerin programları, Milli Eğitim şura kararları, sivil toplum kuruluşları ve sivil araştırma kurumlarının hazırladıkları raporlar gibi dokümanların incelendiği ve analiz edildiği belirtilmiştir.

FBDÖP’nin Amaçları

FBDÖP’ nin özel amacı; tüm öğrencilerin birer fen okuryazarı olarak yetişmesini sağlamaktır. Temel amaçları ise öğrencilere; fizik, kimya, biyoloji ve astronomi, yer ve çevre bilimleri ile fen ve mühendislik uygulamalarına ilişkin temel bilgiler kazandırmak, doğanın keşfi ve insan-çevre arasındaki ilişkiyi anlamak için bilimsel süreç becerilerini kullanarak sorunlara çözüm üretebilmelerini sağlamaktır. Ayrıca birey, çevre ve toplumun karşılıklı etkileşimini fark ettirmek ve sürdürülebilir kalkınma bilincini geliştirmek, gerçek hayatta karşılaşılabileceği sorunlara yönelik sorumluluk almalarını sağlamak, kariyer bilincini ve girişimcilik becerilerini geliştirmek, yakın çevrede ve doğada meydana gelen olaylara yönelik ilgi ve tutum geliştirmek ve merak uyandırmak, güvenli çalışma bilinci oluşturmak, eleştirel düşünme becerisi ve karar verme becerileri geliştirmek, evrensel ve milli ahlaki ve kültürel değerler ile bilimsel etik ilkelerinin benimsenmesini sağlamak FBDÖP’nin temel amaçlarındandır (MEB,2018).

Bu bağlamda FBDÖP’de alana özgü bir takım beceriler belirtilmiştir. Bunlar; bilimsel süreç becerileri, yaşam becerileri (bilimsel bilgiye ulaşma ve kullanımına ilişkin analitik düşünme, karar verme, yaratıcılık, girişimcilik, iletişim ve takım çalışması gibi beceriler) mühendislik ve tasarım becerileri (fen bilimlerini matematik, teknoloji ve mühendislikle bütünleştirmeyi sağlayarak,

problemlere disiplinler arası bakış açısıyla, öğrencileri buluş ve inovasyon yapabilme seviyesine ulaştırarak, öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerileri kullanarak ürün oluşturmalarını ve bu ürünlere nasıl katma değer kazandırılacakları konusunda strateji geliştirme) şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2018).

FBDÖP’de amaçlar doğrultusunda oluşturulan kazanımların öğrenme alanları bağlamında sayıları ve bu kazanımlar için belirlenen ders süreleri Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1
Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Kazanım Sayıları ve Ders Süreleri

Sınıf Düzeyi	Öğrenme alanları	Kazanım sayısı (n)	Ders Süresi
3. Sınıf	Dünya ve Evren,	5	108
	Canlılar ve Yaşam,	11	
	Fiziksel Olaylar,	16	
	Madde ve Doğası	4	
Toplam		36	
4. Sınıf	Dünya ve Evren,	5	144
	Canlılar ve Yaşam,	8	
	Fiziksel Olaylar,	20	
	Madde ve Doğası	10	
Toplam		43	
5. Sınıf	Dünya ve Evren,	7	144
	Canlılar ve Yaşam,	9	
	Fiziksel Olaylar,	14	
	Madde ve Doğası	6	
Toplam		36	
6. Sınıf	Dünya ve Evren,	5	144
	Canlılar ve Yaşam,	22	
	Fiziksel Olaylar,	19	
	Madde ve Doğası	13	
Toplam		59	
7. Sınıf	Dünya ve Evren,	10	144
	Canlılar ve Yaşam,	15	
	Fiziksel Olaylar,	26	
	Madde ve Doğası	16	
Toplam		67	
8. Sınıf	Dünya ve Evren,	3	144
	Canlılar ve Yaşam,	25	
	Fiziksel Olaylar,	16	
	Madde ve Doğası	17	
Toplam		61	
GENEL TOPLAM		302	

Tablo 1’e bakıldığında, 2018 FBDÖP’de her sınıf deyinde dört ortak öğrenme alanı olduğu görülmektedir. Bunlar Dünya ve Evren, Canlılar ve Yaşam, Fiziksel Olaylar, Madde ve Doğası şeklindedir. Her biri sınıf düzeyinde, her bir öğrenme alanı için farklı kazanım sayıları olduğu görülmektedir. Sınıf düzeylerindeki farklılaşma artan ya da azalan şekilde net kategorize edilememektedir. Örneğin Dünya ve Evren konusuna ilişkin kazanım sayısı 3. sınıftan 8. sınıfa sırasıyla 5, 5, 7, 5, 10 ve 3 şeklinde bir değişkenlik göstermektedir. Kazanımların sınıf düzeyinde

genel dağılımına bakıldığında ise 3. sınıftan 8. sınıfa kadar toplamda 302'dir ve her sınıf düzeyinde kazanım sayısı farklılaşma göstermektedir. FBDÖP'de en az kazanım sayısının 3.sınıf ve 5. Sınıf düzeyinde (n=36), en fazla kazanım sayısının ise 7. sınıf düzeyinde (n=67) olduğu görülmektedir. Sınıfların öğrenme alanları bazında kazanım sayılarına bakıldığında, her sınıf düzeyinde canlılar ve yaşam ile fiziksel olaylar öğrenme alanlarının kazanım sayılarının, dünya ve evren ile madde ve doğası öğrenme alanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Fen bilimleri dersi sınıf düzeyinde ders saati olarak incelendiğinde ise dersin 3. Sınıfta bir eğitim-öğretim yılı boyunca toplam 108 saat, diğer sınıf düzeylerinde ise 144 saat olarak uygulandığı görülmektedir.

Fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan kazanımların bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alan ve hedef düzeyi bakımından dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2
Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Bilişsel, Duyuşsal, Devinişsel Alan ve Hedef Düzeyi Bakımından Dağılımı

	Hedef Düzeyi	3	4	5	6	7	8	Toplam	Kazanım %
Bilişsel alan	Hatırlama	3	4	1	3	3	3	17	5,63
Bilişsel alan	Anlama	22	17	15	33	34	25	146	48,34
Bilişsel alan	Uygulama	1	4	8	10	8	8	39	12,91
Bilişsel alan	Çözümleme	1	5	4	2	10	11	33	10,93
Bilişsel alan	Değerlendirme	1	4	4	6	3	3	21	6,95
Bilişsel alan	Yaratma	3	5	4	4	7	8	31	10,27
Duyuşsal alan	Alma	2	2	0	1	1	1	7	2,32
Duyuşsal alan	Değer verme	1	1	0	0	1	2	5	1,66
Duyuşsal alan	Örgütlenme	2	1	0	0	0	0	3	0,99
Sınıf Düzeyi Toplam Kazanım Sayısı		36	43	36	59	67	61	302	100

Tablo 2 kazanımların konu açısından dağılımları çerçevesinde incelendiğinde 302 kazanımın 287'sinin (%95,03) bilişsel alan, 15'inin (%4,97) duyuşsal alan ile ilgili olduğu ve devinişsel alan ile ilgili kazanımın bulunmadığı görülmektedir. Bilişsel alan ile ilgili kazanımların; 17'si hatırlama düzeyinde, 146'si anlama düzeyinde, 39'u uygulama düzeyinde, 33'ü çözümleme düzeyinde, 21'i değerlendirme düzeyinde, 31'i yaratma düzeyinde olduğu görülmektedir. Kazanımların en çok (%48,34) anlama düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2 sınıf düzeyinde incelendiğinde ise 3. sınıflar için toplam 36 kazanımın olduğu bu kazanımların büyük çoğunluğunun (31) bilişsel alanla ilgili olduğu 5 tanesinin de duyuşsal alanla ilgili olduğu görülmektedir, Bilişsel alan kazanımlarının 22 kazanım ile en çok anlama düzeyinde olduğu, hatırlama düzeyinde 3, uygulama düzeyinde 1, çözümleme düzeyinde 1, değerlendirme düzeyinde 1 yaratma düzeyinde 3 kazanım bulunduğu tespit edilmiştir. Duyuşsal alan kazanımlarının 2'si alma 1'i değer verme ve 2'i örgütlenme düzeyindedir. Bilişsel alan kazanımlarının çoğunluğu alt düzeyde kazanım olmakla beraber üst düzey kazanımlara da yer verildiği görülmektedir.

Öğretim programında 4. sınıflar için ise 46 kazanım olduğu belirtilmesine karşın, kazanımların ünitelere göre dağılımları incelendiğinde 43 kazanımın yer aldığı görülmüştür. Bu kazanımların 39'u bilişsel alanla (%90,69), 4'ü de duyuşsal alanla (%9,31) ilgilidir. Bilişsel alan kazanımlarının 17 kazanım ile en çok anlama düzeyinde olduğu, hatırlama düzeyinde 4, uygulama düzeyinde 4,

çözümleme düzeyinde 5, değerlendirme düzeyinde 4, yaratma düzeyinde 5 kazanım tespit edilmiştir. Duyuşsal alan kazanımlarının; alma düzeyinde 2, değer verme ve örgütlenme düzeyinde 1'er kazanım bulunduğu görülmüştür.

Tablo 2'de belirtilen 5. sınıf kazanımları incelendiğinde 36 kazanım olduğu, kazanımların tamamının bilişsel alanla ilgili olduğu görülmektedir. Kazanımlarının 15 kazanım ile en çok anlama düzeyinde olduğu, hatırlama düzeyinde 1, uygulama düzeyinde 8, çözümleme düzeyinde 4, değerlendirme düzeyinde 4 ve yaratma düzeyinde 4 kazanım bulunduğu tespit edilmiştir. 5. sınıf kazanımlarının %44,44'ü alt düzey (hatırlama ve anlama) kazanımlardan oluşmaktadır.

Tablo 2, 6. sınıf düzeyinde incelendiğinde, 58'i bilişsel öğrenme alanıyla ve 1'i duyuşsal öğrenme alanıyla ilgili olan 59 kazanım bulunduğu görülmektedir. 33 kazanım ile en çok anlama düzeyinde kazanım bulunduğu, hatırlama düzeyinde 3, uygulama düzeyinde 10, çözümleme düzeyinde 2, değerlendirme düzeyinde 6, yaratma düzeyinde 4 kazanım bulunduğu tespit edilmiştir. Duyuşsal alan alma düzeyinde 1 kazanım bulunduğu ve bilişsel kazanımların çoğunluğun alt öğrenme düzeylerinde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2'de yer alan 7. sınıf düzeyindeki kazanımlara bakıldığında 67 kazanım bulunduğu ve bu kazanımların 65'inin bilişsel alan ile ilgili, 2'sinin ise duyuşsal alan ile ilgili olduğu ayrıca en çok kazanım bulunan sınıf düzeyinin 7. sınıf düzeyi olduğu tespit edilmiştir. Bilişsel alan kazanımlarının 34 kazanım ile en çok anlama düzeyinde olduğu, hatırlama düzeyinde 3, uygulama düzeyinde 8, çözümleme düzeyinde 10, değerlendirme düzeyinde 3, yaratma düzeyinde 7 kazanım bulunduğu tespit edilmiştir. Duyuşsal alan kazanımlarının 1'i alma 1'i de değer verme düzeyindedir.

8. sınıf düzeyindeki 61 kazanım Tablo 2'ye göre incelendiğinde; 58 (%95,08) kazanımın bilişsel alanla, 3 (%4,92) kazanımın duyuşsal alanla ilgili olup; devinişsel alanla ilgili kazanım olmadığı görülmektedir. Bilişsel alan kazanımları incelendiğinde; kazanımlarının 25 kazanım ile en çok anlama düzeyinde olduğu, hatırlama düzeyinde 3, uygulama düzeyinde 8, çözümleme düzeyinde 11, değerlendirme düzeyinde 3, yaratma düzeyinde 8 kazanım bulunduğu tespit edilmiştir. Duyuşsal alan ile ilgili olan kazanımların 1'i alma, 2'si değer verme düzeyindedir.

FBDÖP'de Öğrenme-Öğretme Süreçleri

FBDÖP'de öğrenenin öğrenme sürecindeki rolü kendi öğrenmelerinden kendisinin sorumlu olduğu, aktif, bilginin kaynağını araştıran, sorgulayan, açıklama yapan, tartışan, kendi fikirlerini rahatça ifade eden, işbirliği öğrenme içinde yer alan, bilgiyi kendi zihninde yapılandıran, yazılı, sözlü ve görsel olarak kendini ifade eden, proje tasarlayan, model ve ürün oluşturan, ürün tanıtan, problemlere disiplinler arası bakış açısıyla bakan niteliklerde ifade edildiği görülmektedir (MEB, 2018). Programda öğretmenler için ise yönlendirici, öğrencide araştırma-inceleme-bilimsel düşünce ruhu geliştiren, bilimsel etik anlayışı geliştirmeye çalışan, kolaylaştırıcı, öğrenciyi teşvik edici, öğrencinin fen ve teknoloji, matematik ve mühendisliği bütünleştirmelerini sağlayan nitelikte olduğu vurgulanmaktadır. Strateji olarak öğrenci için araştırma-inceleme yoluyla, argümantasyon tabanlı, proje tabanlı, probleme dayalı, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımları ve tartışma yönteminin vurgulandığı görülmektedir. Programda disiplinler arası yaklaşım bakımından da fen, matematik ve mühendisliğin bütünleştirilmesi belirtilmektedir.

FBDÖP'de Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımları

FBDÖP ölçme ve değerlendirme yaklaşımı bağlamında incelendiğinde; belli bir ölçme yönteminin vurgulanmadığı sınırların kesin çizgilerle çizilmediği görülmüştür. Değerlendirme sürecinde öğretmenlere kazanımların ve açıklamaların sınırlarının esas alacak şekilde, sonuç ve süreci bir bütünlük içerisinde, öğretmen ve öğrencinin aktif olduğu, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanları bir bütün olarak ele alacak şekilde ölçme değerlendirme uygulamaları yapmaları önerilmektedir (MEB, 2018).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Program geliştirme süreci bir ar-ge (araştırma-geliştirme) sürecidir (Uşun, 2012). Bu doğrultuda sürecin bilimsel bir nitelikte sürdürülmesi önemlidir. Bir eğitim programı geliştirilirken belli aşamalar izlenmelidir (Özaydınlı, 2023). Herhangi bir konuyla ilgili program geliştirme adımlarının en temel aşamaları planlama, uygulama ve değerlendirmedir (Parkay, Hass & Anctil 2010). Tüm adımların temeli planlama aşamasıdır. Konuların, sorunların ve ihtiyaçların belirlenmesi, nitelikli bir program geliştirme ekibinin oluşturulması, program bileşenlerinin ihtiyaç analizlerinin yapılması, amaç, içerik, yöntem ve değerlendirme adımlarının belirlendiği planlama aşaması bu faktörlerin tümünü içerisinde barındırır (Özaydınlı, 2023). FBDÖP analiz edildiğinde; farklı ülkelerin benzer gerekçelerle yenilenen öğretim programların ve ulusal-uluslararası programlar üzerine yapılan akademik çalışmaların incelendiği, anketler aracılığı ile öğretmen ve yöneticilerden görüşler alındığı belirtilmiştir. Bir programın bilimsel yönü, öğretim programının geliştirilme sürecinde; bilimsel bir anlayışla dünyadaki değişim ve gelişimlerin dikkate alınması, içeriğin güncel ve geçerli konuları barındırması ile ilgilidir (Büyükkaragöz, 1997; İşman & Eskicumalı, 1999). FBDÖP'nin programın güncellenmesi sürecinde özellikle paydaşlardan görüş alındığına ilişkin ifadesi planlama aşaması için gerekli bir adımdır. Öğretmenler, yöneticiler, ebeveynler, akademisyenler, sivil toplum örgütleri, devlet kurumları ve politikacılar program geliştirme sürecinin paydaşlarıdır (Marsh, 2009). Ancak FBDÖP ve diğer birçok dersin öğretim programlarının geliştirilme/güncellenme sürecinde hem bu ifade edilen aşamalara ilişkin elde edilen anket, rapor ve görüşler hem de 2017 yılında uygulanan taslak programın değerlendirme sürecindeki veriler paylaşılmamıştır. Bu durum yukarıda değinilen temellerin beyandan ibaret olmasına sebep olmakta ve şeffaflık-bilimsellikte uyuşmamaktadır. Erdamar (2019) tarafından yapılan lise fizik dersi öğretim programının incelenmesine ilişkin araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Eğitim programları hazırlanırken belli temellere oturtularak hazırlanmalıdır. Geliştirilen programa bu temeller yön verir (Ocak, 2004). FEDÖP'de diğer tüm öğretim programlarında olduğu gibi bir takım temellere dayanarak oluşturulmuştur. Bunlar ekonomik, toplumsal, bireysel, psikolojik, felsefi ve politik temellerdir. Programda üretken ve aktif, yurdumuzun iktisadi, sosyal ve kültürel bilimsel araştırma ve teknolojik gelişme kapasitesini, sosyoekonomik kalkınmasını ve rekabet gücünü arttıracak nitelikte bireylerin yetiştirilmesinin ülkemizdeki maddi kültür ve ekonomik yaşama hizmet edeceği ifade edilmiştir. Eğitimin görevi, çalışkan, üretken, yaşam imkânlarını arttıran insanlar yetiştirmek, toplulukların yaşam standardını arttırmak (Şişman ve Turan, 2005, s.114) ve böylece ülkenin kalkınmasını sağlamaktır (Alpaydın & Erol (2017). Bu nedenle eğitim programlarının bu amaçla oluşturulması esastır. Bu bağlamda programların bu nitelikte oluşturulduğu söylenebilir.

Eğitim programları, okulda düzenli çalışmaya odaklanmanın yanı sıra toplumda yaşam ve öğrenme koşullarını geliştirmeyi amaçlar. Bu nedenle, eğitim programları, bir taraftan toplumun problemlerini ve ihtiyaçlarını, diğer taraftan da çocukların ve gençlerin problemleri, ilgileri, gelişim özellikleri ve ihtiyaçları esas alınarak geliştirilmelidir (Ocak, 2004). Programda milli ve manevi değerlerin ve kültürel mirasın yeni nesle aktarımını sağlamak, toplumsal değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek ve dolayısıyla kültürün daha çok gelişmesini sağlamak amaçlanmıştır. Toplumsal değerler programda “kök değerler” başlığı altında sunulmuştur. Bunlar adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik şeklinde belirtilmiştir. Bu kök değerler Türk eğitim sisteminde aktif olarak sürdürülen tüm öğretim programlarında vurgulanmaktadır. Dolayısıyla FBDÖP'nin toplumsal temellere dayalı olarak oluşturulduğu söylenebilir.

Bireylerin dijital çağın gereksinimlerine yanıt verebilmeleri için sahip olmaları gereken beceriler 21. yy becerileri olarak tanımlanmıştır (Belet Boyacı & Güner Özer, 2019) 21. yüzyıl

becerileri, bilgi çağında yaşamını sürdüren bireylerin aktif ve vasıflı olabilmeleri için sahip olmaları ve devamlı geliştirmeleri gereken beceri setleridir (Hamarat, 2019). 21. yüzyıl becerileri eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, iş birliği, yaratıcılık, liderlik, dijital yetkinlik, girişimcilik öğrenmeyi öğrenme, toplumsal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler ve inisiyatif alma gibi becerilerdir. Tüm bunlar bireyin gerçek yaşamında karşılığı olan becerilerdir ve bu becerilerin bireylere eğitim yoluyla kazandırılması programları işlevsel hale getirmektedir. FBDÖP bu bağlamda incelendiğinde programın bireysel temeller dikkate alınarak oluşturulduğu söylenebilir. Ancak programda yer alan bu becerilerin hayata geçirilip geçirilmediği tartışılır. Nitekim ülkemiz eğitim sisteminin genel sorunlarından biri de birçok unsurun sadece teoride kalması ve uygulamaya geçirilememesidir.

Programda bireysel gelişime ayrı bir başlık ile vurgu yapıldığı görülmektedir. Öğretim programının geliştirilmesi aşamasında insanın çok boyutlu gelişimsel özellikleri ile ilgili mevcut bilimsel birikimler göz önüne alınarak, bütün değişkenler arasında uyumu dikkate alan bütüncül bir yaklaşım benimsendiği belirtilmiştir. Öğretim programları, insan gelişiminin belirli bir dönemde sonlanmadığı ve gelişimin hayat boyu sürdüğü ilkesi ile hazırlanmıştır. Program geliştirme sürecinde bireysel farklılıklara ilişkin hassasiyetlerin, gelişimin ve öğrenmenin hayat boyu ve farklı evrelerde gerçekleştiğinin ve bireyin gelişiminin bir bütün olduğunun göz önünde bulundurulduğu ilgili programda (MEB, 2018) belirtilmiştir. Bu ifadeler programın psikolojik temellere dayandığının göstergesidir.

Eğitimde genel anlamda ulaşılmak istenen idealler uzak hedeflerdir ve bir ülkenin politik ya da felsefi hedefleri olarak ta nitelendirilebilir (Ertürk, 1998; Sönmez, 2008). Uzak hedefler bir programın vizyonudur. FBDÖP’de “Milli Eğitim Temel Kanunu’nda bulunan, Milli Eğitim’in genel amaçlarını esas alınarak hazırlandığına değinilmiştir. Ayrıca anayasa, mevzuat, kalkınma planları, hükümet ve siyasi parti programları, Milli Eğitim şura kararları ve sivil araştırma kurumlarınca hazırlanan raporlar gibi değişik dokümanların analiz edildiği belirtilmiştir. Buradan Programın uzak hedefleri belirlenirken yasa, kanun ve üst siyasetin belirleyici olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir. Nitekim Doğan (1997)’ da ülkemizde programlarda eğitimin yönlendirilmesinde yasalar, hükümet programları ve şura kararlarının etkili olduğunu ve bunların eğitim felsefelerine yansıdığını ifade etmektedir. Bu da programdan ulaşılan sonucu desteklemektedir. Diğer bir ifade ile 2018 FBDÖP politik temellere dayalı oluşturulmuştur.

FBDÖP incelendiğinde temele alınan eğitim felsefesine doğrudan değinilmediği anlaşılmaktadır. Fakat genel olarak öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu, öğrenme sürecine aktif katılımının sağlandığı, araştırma-sorgulama ve bilginin transferine dayalı öğrenme stratejisinin esas alındığı öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenin teşvik edici, yönlendirici rollerini üstlenirken öğrencinin; bilginin kaynağını araştıran, sorgulayan, açıklayan, tartışan ve ürüne dönüştüren rolü vurgulanmaktadır Ayrıca fen bilimlerinin matematik, teknoloji ve mühendislikle bütünleştirilmesi sağlanarak öğrencilerin problemlere disiplinler arası bakış açısıyla bakmalarının hedeflendiği belirtilmektedir. Hem benimsenen öğretim yöntem ve tekniklerinden hem de fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarına yer verilmesi bakımından FBDÖP’de ilerlemecilik felsefesinin ve yapılandırmacı öğrenme kuramının etkilerine rastlanabilmektedir.

Programda yer alan kazanımlar incelendiğinde en az kazanım sayısının 3.sınıf ve 5. Sınıf düzeyinde (36 kazanım), en fazla kazanım sayısının ise 7. Sınıf düzeyinde (67 Kazanım) bulunduğu ulaşılmaktadır. Kazanım sayısı ve Sınıf düzeyi karşılaştırıldığına 3. Sınıf düzeyinde az kazanım bulunması öğrenci seviyesine uygunluk açısından ideal olduğu değerlendirilmektedir. Aynı zamanda 8. Sınıfta 61 kazanım bulunması; LGS öncesi ve programın son sınıf seviyesi olmasından dolayı makul düzeydedir. Ders sürelerine bakıldığında 3. Sınıfta 108 diğer sınıflarda 144 saat olarak belirtilmiştir. 3.sınıf düzeyinde Fen bilimleri dersi başlangıç düzeyinde olduğundan ders saatlerinin makul düzeyde olduğu söylenebilir. Kazanımlar öğrenme alanları bağlamında incelendiğinde 302

kazanımın 287'sinin (%95,03) bilişsel alan, 15'inin (%4,97) duyuşsal alan ile ilgili olduğu ve devinişsel alan ile ilgili kazanım bulunmadığı görülmektedir. Bilişsel alana yönelik kazanımlara ağırlık verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bilişsel alan ile ilgili kazanımlar yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelendiğinde; 17'sinin hatırlama düzeyinde, 146'sının anlama düzeyinde, 39'unun uygulama düzeyinde, 33'ünün çözümlenme düzeyinde, 21'inin değerlendirme düzeyinde, 31'inin yaratma düzeyinde olduğu görülmektedir. Kazanımların en çok (%48,34) anlama düzeyinde olduğu ve bilişsel alan kazanımlarının çoğunun (%56,79) alt düzey öğrenme alanı olan hatırlama ve anlama düzeyi kazanımlar olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan, pozitif bilimlerin ve ortaöğretim (lise) düzeyindeki fizik, kimya ve biyoloji derslerinin temellerinin atıldığı fen bilimleri dersinin kazanımlarının bilişsel alanın alt öğrenme alanlarına ağırlık vermesinin günümüz ihtiyaçlarını karşılamadığı yorumu getirilebilir. Ek olarak hedeflerin temel ilkelerinden biri olan hedeflerin binişik olmaması gerektiği ilkesine ters düşen kazanım ifadelerine rastlandığı da belirtilmelidir. Sağlamöz & Sosyal (2021) sadece bilişsel alan kazanımlarını ele aldıkları ve 293 kazanım üzerinden yaptıkları çalışmada benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Cangüven, Öz, Binzet & Avcı (2017) tarafından yapılan çalışmada bu programın taslak programı olan 2017 FBDÖP kazanımları yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmiştir. Cangüven, Öz, Binzet & Avcı (2017) Çalışmalarında binişik kazanımlar ayrıştırılmış ve birden fazla defa ele alındığı için kazanım sayısı fazla olmuştur. Bu çalışmada binişik kazanımlar ayrıştırılmadan kazanımın bilişsel alan sıralamasına göre üstte olan alanda değerlendirilmiştir. Bundan dolayı bilişsel alan kazanımlarının dağılımı noktasında bu çalışmayla farklı sonuçlar elde edilmiştir.

FBDÖP'de yer alan kazanım ve açıklamalar, fen alanında yetkin, güncel, geçerli ve eğitim öğretim sürecinde hayatla ilişkilendirilebilecek niteliktedir ve değerler, beceriler ve yetkinlikler perspektifinde bütünlük sağlayan bir bakış açısıyla oluşturulmuştur (MEB, 2018). FBDÖP sarmal ve bütünlük bir program olup 3.sınıf seviyesinden 8.Sınıf seviyesine kadar konular devamlılık ve aşamalılık göstermektedir. Sarmallık öğretim programları gibi kapsamı geniş ve sürece yayılan öğrenme ortamlarının oluşturulması ve düzenlenmesinde kullanılan bir içerik oluşturma tekniğidir (Bruner, 1960; Harden, 1999). Bruner (1960)'in öncülük ettiği bu yaklaşım konuların, kavramların ve kazanımlarının önceki öğrenmeler ile birlikte ilişkilendirilmesi ve onların üzerine inşa edilmesi (Demirel, 2015) ve ilerleyen düzeylerde tekrarların kullanıldığı bir içerik düzenleme yaklaşımdır (Çopur & Seyhan 2022).

Programda, konu alanı üniteleri kendi içinde sarmal bir yaklaşımla verilmiştir. Hem farklı konu ve sınıf düzeylerinde tekrar eden kazanımlara ve bunların açıklamalarına hem de bütünsel ve tek seferde kazandırılması amaçlanan öğrenme ürünlerine yer verilmeye çalışıldığına değinilmiştir. Programda 4 öğrenme alanı mevcuttur. Bunlar dünya ve evren, canlılar ve yaşam, fiziksel olaylar, madde ve doğası şeklinde belirtilmiştir (MEB, 2018). Bu öğrenme alanları 3. sınıftan 8.sınıfa kadar ortak öğrenme alanları olarak belirtilmekte ancak her sınıf seviyesinde farklı ünite isimleriyle ele alındıkları görülmektedir. Bu durum programın içeriğinin sarmal bir şekilde düzenlendiğinin bir göstergesidir. İlkokul 3. sınıftan ortaokul 8. sınıfa kadar dört konu alanı üzerinden verilen kazanımlar sarmallık ve bütünlük açısından başarılı bir örnek teşkil etmektedir. Örneğin üçüncü konu alanı olan fiziksel olaylar konu alanında 3.sınıfta "kuvveti tanıyalım", 4. Sınıfta "kuvvetin etkileri", 5. Sınıfta "Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme" 6. Sınıfta "Kuvvet ve Hareket", 7. Sınıfta "Kuvvet ve Enerji", 8.sınıfta "Basınç" ünitelerine yer verilmiştir. Kazanımların sınırlarını belirleyen açıklamaları verilmiş böylece sınıflar seviyesinde bütünlük sağlayan bir yaklaşımla, önceki öğrenmelerle bağlantı kurulmuş, diğer disiplinlerle ve günlük yaşamlar; değer, beceri ve yetkinlikler doğrultusunda bütünleştirilmiş bir öğretim programı oluşturulmuştur. Böylece ünite kazanımları sınıf seviyesine uygun olarak aşamalılık göstermektedir. Aşağıda aynı konu alanından ardışık kazanımlar sınıf düzeyleri bakımından nasıl ardışık bir sırayla ele alındığına bir örnek olarak verilmiştir.

F.3.4.2.1. Çevresindeki maddeleri, hâllerine göre sınıflandırır.

F.4.4.3.1. Maddelerin hâllerine ait temel özellikleri karşılaştırır.

F.5.4.2.1. Yaptığı deneyler sonucunda saf maddelerin erime, donma, kaynama noktalarını belirler.

Bu örnekte olduğu gibi birçok kazanımda her sınıf düzeyinde birbirinin devamı niteliğinde ve birbirini tamamlayan nitelikte kazanımların yer aldığı görülmektedir. Bu durum programın sarmallık ve aşamallık konusunda iyi hazırlandığının göstergesi sayılabilir.

FBDÖP’de öğrencilerin kendilerini görsel, sözlü ve yazılı şekilde ifade etmeleri, iletişim ve yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmeleri, fikirlerini rahatça ifade edebilmeleri, model ve ürün oluşturmaları, proje tasarımları, ürün tanıtımları, problemlere disiplinler arası bakış açısıyla bakmalarına doğrudan vurgu yapılmıştır. Öğrenme yaklaşım ve stratejileri bakımından ise araştırma sorgulama, argümantasyon tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, işbirlikçi öğrenme, proje tabanlı öğrenme gibi yine öğrenci merkezli, öğrenciyi aktif kılan yaklaşımların önerildiği görülmektedir. İlgili programda: öğretmenin ise teşvik edici, yönlendirici, rehber ve yol gösterici olduğu vurgulanmıştır (MEB, 2018). Buradan FBDÖP’de bütüncül bir bakış açısı benimsendiği; öğrencinin öğrenme sorumluluğunun kendisinde olduğu, aktif bir şekilde öğrenme sürecine katılımının sağlanmaya çalışıldığı, araştırma-sorgulama ve bilginin transferine dayanan öğrenme stratejilerinin temele alındığı söylenebilir. Ayrıca fen bilimleri eğitiminde disiplinler arası bir anlayışın hâkim olması gerektiği (European Commission, 2015; İmamoğlu & Çeken, 2011) anlayışına dayalı olarak FBDÖP’de fen, matematik ve mühendislik alanları arasında disiplinler arası bir bağ kurmaya odaklanılması bu anlayış ile hareket edildiğinin göstergesi kabul edilebilir. Aynı zamanda öğrencilerin akranlarıyla birlikte ve etkili iletişim sürecine girerek bilgiyi öğrenmelerinin sağlamaları yine ilgili programda belirtilmiştir. Bu noktada programda temele alınan işbirlikçi öğrenme kuramının önemi de anlaşılmaktadır. Ancak programda her ne kadar öğrencinin aktif olduğu yöntem, teknik ve yaklaşımların vurgusu yapılmış olsa da kazanımların birçoğunun bu metotları uygulamaya pek elverişli olmadığı değerlendirilmektedir. Bu şekilde öğrencinin bilgiyi kendisinin yapılandırmasını sağlayan aktif öğrenme ortamları üst düzey kazanımları gerçekleştirme çerçevesinde sağlanabilir. Oysaki FBDÖP kazanımlarına bakıldığında üst düzey becerilere çok az yer verildiği görülmüştür.

Ölçme ve değerlendirme sürecinde tüm bireyler için geçerli tek bir uygulama yapılması insan doğasına aykırıdır. Bu sebeple ölçme ve değerlendirme yapılırken maksimum çeşitliliğe ve esnekliğe dikkat edilerek hareket edilmesi gerekmektedir (MEB, 2018). Programda ölçme ve değerlendirme yöntem ve yaklaşımının öğretmene bırakıldığı ancak teknik ve akademik standartlara uygun tekniklerin kullanılmasına değinildiği görülmektedir. Ayrıca öğrencinin süreç içindeki gelişiminin ve bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurularak kapsayıcı olunması, ölçme ve değerlendirmenin belli sürelerde değil sürece yayılması önerilmektedir. Programda ölçme ve değerlendirme unsurlarına açık bir şekilde yer verilmemekle beraber; programın uygulayıcısı olan öğretmenlere süreç odaklı ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulunduran, akademik standartlara uygun ölçme ve değerlendirme yöntemleri uygulamaları gerektiği vurgulanmaktadır. Deveci (2018) programda ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve araçlarının öğretmenleri sınırlandırmamak için belirtilmemiş olabileceğine değinmektedir. Ayrıca sadece bilişsel alan (bilme) için değil duyuşsal (hissetme) ve devinişsel (yapma) ölçümlerin yapılması (MEB, 2018) gerektiği programda vurgulanmaktadır. Bilişsel alan kazanımlarını çoğunlukta, duyuşsal alan kazanımlarının çok az sayıda ve devinişsel alan kazanımlarının hiç olmadığı bir programda devinişsel becerileri ölçen ölçme ve değerlendirme yöntemleri istemek çelişki olarak değerlendirilmektedir. Araştırma sonucunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir;

- Programın İhtiyaç analizleri yapılırken kullanılan ölçek, görüşme formları vb. dokümanlarının ve ulaşılan görüşlerin paylaşılması, sürecin daha şeffaf sürdürülmesi önerilmektedir.
- Yeni Programlar geliştirirken binişik kazanımların olmamasına dikkat edilmesi,

- Programda mühendislik uygulamaları alanında yapılacak olan çalışmalara daha kapsamlı ve açıklayıcı yer verilmesi önerilmektedir.
- Duyuşsal ve devinişsel alanla ilgili daha fazla kazanıma yer verilmesi ve bilişsel alan kazanımlar için de üst düzey becerilere yönelik kazanımlara daha çok yer verilmesi önerilmektedir.
- Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciyi aktif kılan, bilgiyi kendilerinin yapılandırmasını sağlayan kazanımlara yer verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Ayas, A. (1995) Fen bilimlerinde program geliştirme ve uygulama teknikleri üzerine bir çalışma: iki çağdaş yaklaşımın değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 149-155.
- Alpaydın, Y. & Erol, İ. (2017). Türkiye’de eğitim ekonomisi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45(45), 23-41. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.292105>
- Ayvazoğlu, Ş. (2019). Ortaokul 5. sınıf düzeyinde fen bilimleri dersi öğretimi yapan öğretmenlerin 2017 yılında güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programıyla ilgili görüşleri ve değerlendirilmesi (Master’s thesis), Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Bowen, G. (2009). Nitel bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Nitel Araştırma Dergisi*, 9(2), 27-40.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Belet Boyacı, Ş. D. & Güner Özer, M. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. Yüzyılın izlediği perspektifle Türkçe dersi öğretim programları. *AJESI* 9(2), 708-738. <https://doi.org/10.18039/ajesi.578170>
- Cangüven, H. D., Oya, Ö. Z., Binzet, G. & Avcı, G. (2017). Milli Eğitim Bakanlığı 2017 fen bilimleri taslak programının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 2(2), 62-80.
- Cengiz, E. (2019). Fen bilgisi öğretmenlerinin 2018 yılında güncellenen fen bilimleri (5, 6,7 ve 8) dersi öğretim programlarına ilişkin düşünceleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 125-141.
- Çopur, A. & Seyhan, C. (2022). 2018 Sosyal bilgiler dersi öğretim programının sarmal programlama modeline uygunluğunun kazanım düzeyinde incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 35(3), 722-740. <https://doi.org/10.19171/uefad.1167531>
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme kurumdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deveci, İ. (2018). Türkiye’de 2013 ve 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programlarının temel öğeler açısından karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 799-825. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.342260>
- Dindar, H. & Taneri, A. (2011). MEB’in 1968, 1992, 2000 ve 2004 yıllarında geliştirdiği fen programlarının amaç, kavram ve etkinlik yönünden karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 363-378.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Ankara: Önder Matbaacılık
- Erdamar, İ. Y. D. (2019). Lise fizik dersi öğretim programının program geliştirme bağlamında analizi. *Harran Maarif Dergisi*, 4(2), 29-44. <https://doi.org/10.22596/2019.0402.29.44>

- Hamarat, E. (2019). 21. yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları.
- Harden, R. M. (1999). *What is a spiral curriculum?* Medical Teacher, 21:2, 141-143.
- İmamoğlu, H. V. & Çeken, R. (2011). İlköğretim sosyal bilgiler dersinin bilim tarihi açısından fen ve teknoloji dersi ile ilişkilendirilmesi üzerine disiplinler arası bir bakış. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 71-87.
- Kalemkuş, J. (2021). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 63-87. <https://doi.org/10.18039/ajesi.800552>
- Mala, N. (2011). *Cumhuriyetten günümüze ilköğretim programlarının faydacı ve ilerlemeci ekole uygunluğu bakımından değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Marsh, I. ve Spies-Butcher, B. (2009). Kamu Hizmetlerinde Pragmatist ve Neo-Klasik Politika Paradigmaları: Program Tasarımı İçin Daha İyi Şablon Hangisi? *Avustralya Kamu Yönetimi Dergisi*, 68 (3), 239-255.
- MEB (2018). *Milli Eğitim Bakanlığı, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr>
- Ocak, G. (2004). Eğitim programlarına felsefi ve kültürel temelin etkileri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1). <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/ijhs/article/view/103>
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzyüncü yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 6(2), 126-149.
- Özaydınlı, B. (2023). Program geliştirme uzmanlarının bakış açısıyla Türkiye'de program geliştirme. *Eğitim ve Bilim*, 48(214). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2023.11186>
- Özcan, C. & Kaptan, F. (2019). 2018 fen bilimleri öğretim programının fen bilimleri için uyarlanmış Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 78-90.
- Özcan, H. & Koştur, H. İ. (2019). Fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının özel amaçlar ve alana özgü beceriler bakımından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 138-151. <https://doi.org/10.24315/tred.469584>
- Parkay, F. W., Anctil, E. J. & Hass, G. (2014). *Curriculum leadership: Readings for developing quality educational programs*. Prentice Hall.
- Sağlamöz, F. & Soysal, Y. (2021). 2018 ilköğretim fen bilimleri dersi öğretim programlarının kazanımlarının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 111-145.
- Şentürk, Ö. & Berk, Ş. (2019). İlkokul 3. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 49(49), 144-166. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.525249>
- Şişman M. & Turan, S. (2005). *Eğitim ve okul yönetimi*. Y. Özden (Ed.), Eğitim ve okul yöneticiliği (s. 99- 146). Ankara: Pegem Akademi.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Varış, F. (1985). Program geliştirmede metodolojik sorunlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 18(1), 67-77.
- Yaz, Ö.V. & Kurnaz, M.A. (2013). 2013 Fen bilimleri dersi öğretim programı incelemesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5(8), 173-184.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları. (12 baskı)
- Zorluoğlu, S., Şahintürk, A. & Bağrıyanık, K. (2017). 2013 yılı fen bilimleri öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi ve değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(1), 1-15. <https://doi.org/10.17556/erziefd.803732>

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction: Rapid changes in science and technology, differences in the needs of individuals and society, and innovations in the learning and teaching process have also greatly affected the roles expected from individuals. This change refers to an individual who produces knowledge, can apply it to daily life, can solve problems, has developed critical thinking skills, is enterprising, determined, has strong communication skills, and contributes to society and culture. (MEB, 2018). In order to raise this defined individual type, there is a need for institutions that pay attention to individual differences and provide education in accordance with the requirements of the age, and applicable teaching programs to raise the targeted human type.

Educational program; It is defined as the structure that covers all activities and studies aimed at students in order to achieve the goals of the institution and national education. When these activities of the education program are considered, the target, content learning-teaching processes and evaluation elements gain meaning (Zorluoğlu, Şahintürk and Bağrıyanık 2017). Carrying out all of these in a way that achieves the goals is possible with a well-planned and programmed system (Özdemir, 2009).

Curriculum needs to be updated and changed in line with both the requirements of the age and the characteristics of the current education system in our country. In this context, many curriculums in our country are updated from time to time. One of these is the science course curriculum. Science course curriculum is a comprehensive program that covers all grade levels from primary school 3rd grade to secondary school 8th grade. When the literature was scanned, it was seen that Science course curriculum was generally discussed and examined in terms of certain dimensions of program development or by separating it into primary and secondary school. However, no study has been found that addresses all elements of program development. In this context, it is thought that examining the program within the framework of all processes and elements of program development will contribute to the literature and constitute a resource for programs to be created in the future.

Method: While conducting this study, document analysis technique, one of the qualitative research designs, was used. Document analysis includes the analysis of written materials containing information about the phenomenon or phenomena that are targeted to be investigated. In qualitative research, document analysis can be used as a stand-alone data collection method or in combination with other data collection methods. (Yıldırım and Şimşek, 2018) In the study, the suitability of 2018 Science course curriculum for program development processes and the outcome distributions according to the Revised Bloom taxonomy were analyzed with the document analysis method.

Findings: According to the research findings, it can be said that the needs determination processes were carried out carefully in the development of the science course curriculum and the program outcomes and content were arranged accordingly.

When the program is examined, it is seen that during the development process of the program, current developments and changes in the world were taken into account with a scientific understanding and the content was created from current issues. Therefore, it can be said that the science course curriculum was created on a scientific basis. It is clearly understood that the aim of the program is to transfer cultural

heritage. This shows that the program is based on social foundations. During the development of the curriculum, there are references to features based on the individual development of the individual. Another conclusion reached is that the relevant program has been developed based on psychological foundations, taking into account that sensitivities regarding individual differences, development and learning occur throughout life and at different stages, and that the development of the individual is a whole.

In addition, as stated in the program, “especially our Constitution, relevant legislation, development plans, government programs, council decisions, programs of political parties, reports prepared by non-governmental organizations and civilian research institutions, etc. The statement "documents have been analyzed" (MEB, 2018). This situation is an indication that the program is based on political foundations. When the program is examined, it is understood that the educational philosophy on which it is based is not directly mentioned. However, it has been stated that the student is responsible for his/her own learning, active participation in the learning process is ensured, learning strategies for research-questioning and transfer of knowledge are taken as basis, and inclusive teaching theories and practices are adopted. These can be considered as indicators of the adoption of the philosophy of progressivism.

FBDÖP is an integrated and spiral program covering Primary School 3rd and 4th Grades and Secondary School 5th, 6th, 7th and 8th Grades. There are 302 learning outcomes in the program, the most learning outcomes are in the 7th grade, and it is seen that weekly lesson hours are carried out with at least the 3rd grade. In terms of learning areas, approximately 95% of the achievements are concentrated on the cognitive level and understanding-comprehension levels.

Discussion and Conclusion: According to the results of the research, the program development processes in the science course curriculum were followed step by step, a student-centered approach was adopted, and the content was organized with a spiral approach. In addition, there are explicit or implicit statements regarding many foundations on which the program should be based. When examined in terms of achievements, the program was criticized for containing statements that were cognitive-oriented and required only low-level skills. In terms of course hours, it was seen that since this course was given for the first time in the 3rd grades, the course hours were less (108 hours), while in the upper grades it was more (144 hours). In this case, it can be said that the course hours are at a reasonable level.

ORTAOKUL 5. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ GÖRSEL TASARIM İLKELERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Gülsüm YAĞCI*
Mehmet ŞAHİN**

Öz

Ders kitapları eğitim-öğretim sürecinde en çok kullanılan birincil kaynak görevi görmektedir. Eğitim- öğretim sürecinde sıklıkla kullanılan ders kitapları öğretmenler için bir rehber görevi, öğrenciler için de çeşitli alanlardaki bilgilere daha derli toplu ve daha kısa sürede ulaşma imkânı sağlayan bir materyal görevi yapmaktadır. Eğitim-öğretim sürecinde bu kadar büyük bir öneme sahip olan ders kitaplarının hazırlanması aşamasında bazı nitelikleri taşıması gerekmektedir. Bu niteliklerden biri de ders kitaplarında kullanılan görsellerdir. Ders kitaplarının gerekli işlevlerini etkili bir biçimde yerine getirebilmesi, nitelik açısından geçerli ders kitaplarının hazırlanması ve ders kitaplarının görsel tasarım bağlamında geliştirilmesi ile gerçekleşebilir. Bu nedenle ders kitaplarının değerlendirilmesine gereksinim duyulmaktadır. Bu araştırma, ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki görsellerin incelemesine dayalı nitel bir çalışmadır. Çalışma evrenini Milli Eğitim Bakanlığınca onaylanan dört 5. sınıf Türkçe ders kitabı oluşturmaktadır. Veriler, ders kitaplarının Doğa ve Evren temaları değerlendirilerek elde edilmiştir. Araştırmanın verilerini elde etmek amacıyla alt amaçlara uygun olarak Şahin'in (2014), geliştirdiği rubrik kullanılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan dört ders kitabı bu rubriklere göre değerlendirilmiştir. Veriler, rubriklerde yer alan ölçütlere göre analiz edilmiş ve kitap içerisinden seçilen somut örneklerle desteklenmiştir. Elde edilen veriler görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilerek sunulmuştur. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, ilköğretim 5.sınıf Türkçe ders kitaplarında genellikle görsel tasarım ilkelerinin dikkate alınmadığı görülmüştür. Ders kitaplarında bazı tasarım ilkeleri çok az veya orta düzeyde etkili olmuş, bazıları da etkili olmamıştır. Ders kitaplarında görsel tasarım ilkelerinin uygulanmasında kitaplar arasında önemli bir fark olmadığı ve kitapların birbirine benzediği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, Ders kitabı, Görsel tasarım ilkeleri, Ortaokul, Değerlendirme

Evaluation of Middle School 5th Grade Turkish Course Books in Terms of Visual Design Principles

Abstract

Textbooks serve as the most used primary resource in the education and teaching process. While the textbooks, which are frequently used in the education-teaching process, serve as a guide for teachers, they also serve as a material for students that provides access to information in various fields in a more tidy and in a shorter time. The preparation of textbooks, which have such a great importance in the education- education process, must have some qualifications during the preparation phase. One of these qualities is the visuals used in textbooks. It can be realized by effectively performing the necessary functions of textbooks, preparing textbooks valid in terms of quality and developing textbooks in the context of visual design. For this reason, there is a need to evaluate textbooks. This research was carried out to evaluate 5th grade Turkish textbooks in terms of visual design principles. The research is a qualitative study based on the examination of visuals in 5th grade Turkish textbooks. The working universe consists of four 5th grade Turkish textbooks approved by the Ministry of National Education. The data was obtained by evaluating the Nature and Universe themes of the textbooks. In order to obtain the data of the research, the rubric developed by Şahin (2014) was used in accordance with the

* Hakkari Üniversitesi EPÖ Yüksek Lisans Öğrencisi, e-posta: gulsumyagci994@gmail.com
ORCID: 0009-0002-5873-3314

** Prof. Dr. Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesi, e-posta: mehmetshahin@hakkari.edu.tr
ORCID: 0000-0002-0416-7399

sub-purposes. The four textbooks that make up the study group were evaluated according to these rubrics. The data were analyzed according to the criteria in the rubrics and supported by concrete examples selected from the book. The data obtained are evaluated and presented in terms of visual design principles. According to the findings of the research, visual elements were generally not used in primary school 5th grade Turkish textbooks, taking into account the principles of visual design. In textbooks, some design principles were little or moderately effective, and some were not. It has been concluded that there is no significant difference between books in terms of applying visual design principles in textbooks and that the books are similar to each other.

Keywords: Turkish, Textbook, Principles of visual design, Rubric, Evaluation

GİRİŞ

Eğitim, insanın var olduğu toplum içerisinde değeri olan, kabiliyet, tutum ve öteki davranış biçimlerini geliştirmeye olanak bulduğu süreçlerin tamamıdır (Demirel ve Kaya, 2004). Ertürk'e (1979) göre eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve bilgisi dâhilinde istenen yönde değişim oluşturma sürecidir. Genel bir ifadeyle eğitim; okul içi ve okul dışında bireylere olumlu davranış kazandırma sürecidir. Eğitim dünyanın varlığına paralel olarak devam eden, dünden bugüne devamlılığı hiç bitmeyen bir süreçtir. İnsanlar eski çağlardan beri sürekli olarak bilgi üretmektedirler. Üretilmiş bu bilgileri gelecek nesillere aktarmanın en bilindik ve etkili yolu ise yazılı materyallerdir. Yazılı materyaller milattan önceki zamanlardan bu yana bireylerin bilgilerini, düşüncelerini birbirleri ile paylaşmada önemli bir kaynak haline almıştır (Vural, 2006). Özellikle okulların varlığının başlangıcı ile birlikte yazılı materyaller ve öncelikle de ders kitapları öğretmenler ve öğrenciler için ana bilgi kaynağı haline dönüşmüştür. Ülkemizde ders kitapları, eğitim-öğretim için temel kaynak olarak kabul edilmektedir. Eğitim sürecinde hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin öğrenme ve öğretme aracı olarak sıkça ders kitaplarını kullandıkları bilinmektedir (Güneş, 2002). Günümüzdeki eğitim etkinliklerinde önemli bir yere sahip olan kitap, yaygın olarak kullanılan temel bir bilgi kaynağıdır (İlhan & Yazar, 2021).

Kitap, genel anlamda yazılmış veya basılmış sayfaların bir araya getirilmesiyle oluşturulmuş bir eserdir. Eğitsel yönden kitap, yazılmış ve basılmış bir öğretme-öğrenme aracıdır. Ayrıca, kitap öğrenme yaşantılarına ışık tutan çalışma aracı olarak da tanımlanabilir. Milattan önce 4000 yılına kadar uzanan bir geçmişe sahip olan, eğitimde nesiller boyu kullanılan kitabın yerini, özellikle içerik ve yarar bakımından hiçbir eğitim ortamı ve materyali tutmamaktadır (Mazlum & Mazlum, 2016). Ders kitapları, hazırlanırken ve geliştirilirken çeşitli kademelerde değerlendirilir, devamlı olarak denetlenir ve özen gerektiren bir süreçten geçer. Ders kitapları, işlevsellik yönünden büyük bir değere sahip ve kalıcılığı yüksek bir öğretim materyali olma özelliği taşır (Güçlü & Topsis, 2001). Belli bir plana göre hazırlanmış bir kitap, öğrencinin ilgisini artırır ve bilgiye erişme noktasında öğrenciye büyük bir kolaylık sağlar. Ayrıca bilgi yapılarını paylaşma ve gelişime açık hale getirir. Bu yönüyle ders kitapları, öğrencinin derse hazırlanmasına, geniş bilgi yapılarına en kısa yoldan ulaşmasına, ödev ve grup çalışmalarında başarı sağlamasına yardımcı olur. Ders kitapları, öğrenciye verilmek istenen mesajı en kısa yoldan verir ve mesajı gereksiz detaylardan kurtarır. Öğrencilere çeşitli deneyim kazandırmak için farklı kaynaklara yönelir (Küçükahmet, 2002). Ders kitapları, öğretim faaliyetleriyle beraber kullanılırsa, bireylerin okuduğunu anlama becerisini ve eleştirel düşünme yetilerini artırabilir. Öğrenciler böyle bir süreçte temel bilgi ve cümle yapısını öğrenme şansı yakalarlar. Bu şansı doğru kullanan öğrencilerin sözcük hazineleri gelişir. Ders kitapları pek çok öğrenciye ana fikri bulma noktasında rehber olur ve okuduklarını metinler arası değerlendirme fırsatı verir. Öğrencilere yeni öğrendiği bilgiler ile eski bilgilerini bütünleştirerek bilgileri daha kolay yapılandırma imkanı sağlar (Eşgi, 2005). Ders kitapları öğretim süreci içinde öğretmene güç verir, öğretmenin sahip olduğu gücü daha etkili kullanmasına yardımcı olur. Öğretmenin dersi daha sistemli bir biçimde işlemesine olanak tanır. Öncelikli olarak ders kitapları öğrenme noktasında günlük yaşayan bireyler için sözlü öğretimin yarattığı sınırlılığı ortadan kaldırır (Ünsal & Güneş,

2002). Öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin oluşturulmasında öğretmenden sonra etkili kaynaklar arasında gösterilen ders kitapları, bilgilerin aşamalı olarak aktarılmasını sağlar ve öğretmenin dersini planlamasında ona yol gösterir. Öğrencilerin derse olan ilgi ve dikkatlerini üst seviyeye çıkarmalarına, öğrencilerin formal öğrenme şartları dışında da çalışmalarına ve araştırma yapabilmelerine olanak sağlar. Ders kitapları öğrencilerin konuları yineleme ve pekiştirmelerinde de önemli bir etkiye sahiptir. Sonuç olarak ders kitapları eğitimin her kademesinde kullanılır, öğretmen ve öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecindeki aktivitelerinin bir düzen çerçevesinde işlenmesini sağlar ve öğretim programının hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla öğrencilere gerekli iletiyi verir (Şahin, 2014).

Kitap, taşınabilecek nitelikte bir öğretim materyalidir. Yazılı metinle birlikte içerisinde grafik ve çizimleri de barındıran, fotoğraf çoğaltabilecek özellikleri olan bir çoklu ortam aracıdır. Ayrıca kitabı diğer materyallerden ayıran temel özelliklerden biri de kitabın kolay erişilebilir olmasıdır. Bir kitaba sahip olunduysa onu okumak için başka bir materyalden faydalanmaya ihtiyaç duyulmaz. Ayrıca bir kitabın kişiden sarf etmesini beklediği enerji oranı çok az düzeydedir (Gezer, 2007). Ders kitapları yalnızca temel bilgileri aktaran bir kaynak olarak düşünülemez, kitaplar ayrıca öğrencinin bireysel ilgi, tutum ve becerilerine yönelik destekte bulunmakta ve öğrencinin kişilik gelişimine katkı sağlamaktadır (Nogova & Huttova, 2006; Akt. Demircioğlu, 2013). Ders kitapları bilgileri detaylı biçimde aktarma, bilgiler arasındaki ilişkileri ortaya koyma, öğrenme sürecini denetleyen alıştırmalar sorularını ve pratik deneyleri içinde bulundurma gibi niteliklerinden dolayı öteki kitaplardan ayrı tutulur (Şahin & Turanlı, 2005). Ders kitaplarını diğer kitaplardan ayıran temel özellikler; bir alana yönelik oluşturulmuş olması, bilgileri belli bir düzen içinde aktarıyor olması, hazırlanırken öğrenci seviyesinin göz önünde bulundurulması ve içerdiği konuların öğretim programı ile sınırlı olmasıdır (Gökdere & Keleş, 2004.)

Eğitim süreci içinde fayda sağlayan ders kitapları, yaşamdan izler taşıyan, denemeler sonucunda elde edilmiş ve birileri tarafından üretilmiş bilgilerin aktarılmasında etkili bir yoldur. Sınıfta teknolojinin getirdiği ile birlikte pek çok araç yer almasına karşın kitap hâlâ birincil ders materyali olarak yerini korumaktadır. Hatta pek çok ders alanında tek öğretim materyali olma özelliği de taşımaktadır. Bu bağlamda kitap, sınıf ortamında öğretmenden ve yazı tahtasından sonra en sık kullanılan öğretim materyalidir (Eşgi & Dursun, 2008). Ders kitaplarının ülkenin öğretim programlarına uygun olarak doğru ve güncel bilgileri içinde barındırması ve bilgilerin bireylere aktarılmasında dil ve anlatımı geliştirici nitelikte olması gerekir (Altay, 2021). Ders kitapları konu bağlamında öğrenme kazanımlarını, önemli kavramları ve öğrenme etkinliklerini sunar. Bu sebeple ders kitapları öğretim programının bir yol göstericisi konumundadır (Trowbridge & Bybee, 1996; Akt. Kavcar, Özkan, Arıkan & Şengören, 2014). Öğretim materyalleri çağdaş öğretim yöntemleri ile uygunluk göstermek ve öğrenciye öğretim deneyimleri kazandıracak yeterliğe sahip olmak zorundadır. Öğretim materyalleri iyi bir dile ve iyi bir görsel tasarımına sahip olmanın dışında, bugünün bakış açısını ve düşünme biçimini öğrenciye verebilecek düzeyde olmalıdır. İyi bir tasarıma sahip olan öğretim materyalleri öğretim sürecini verimli kılar ve öğrenmeyi en yüksek seviyeye ulaştırır (Yalın, 2001). Öğretim materyalleri kullanılırken kullanan kişi doğru öğretim materyallerini seçebilecek düzeyde olmalı, seçilen materyaller amaca hizmet edebilmeli ve materyalin doğru ve etkili kullanımı kullanacak bireyler (öğretmen, öğrenci) tarafından iyi bilinmelidir. Herkesin kolaylıkla erişebileceği ve okullarda en sık kullanılan eğitim-öğretim materyali ders kitapları bu sebeple çok önemli bir yere sahiptir.

İlköğretim 5, 6, 7, 8. Sınıf öğrencilerinin, ödevlerini hazırlarken faydalandıkları kaynaklar arasında birinciliği ders kitapları almaktadır (Tor v& Erden, 2004). Öğrenciyi ders kitabını kullanmaya götüren pek çok sebep vardır. Ocak ve Beydoğan (2005) bu sebepleri dört maddede toplamıştır. Birincisi, ders kitaplarının ilgili olduğu dersin öğretim programına paralel biçimde düzenlenmiş olmasıdır. İkincisi, ders kitaplarının bir öğretim materyali olarak kullanılmasıdır.

Üçüncüsü ders kitaplarının kullanım pratikliği, programa göre içeriğin kontrol edilmesinin ve ödev vermenin daha kolay olmasıdır. Dördüncüsü ise, öğrencilere öz değerlendirme yapabilmeye olanak vermesidir. Bir ders kitabının kalitesi ve kullanılabilirlik açısından ne düzeyde olduğu önemlidir. Ders kitaplarının değerlendirilmesi kapsamında kitaplarla ilgili yapılan araştırmalarda tasarım ilkeleri bağlamında pek çok problemin olduğu saptanmış ve farklı bakış açıları oluşturulmuştur (Altay, 2021; Uçar, 2016; Yazar & İlhan, 2021). Özellikle ders kitaplarının içerik bağlamında birçok bilimsel yanlış ders içinde öğrencilere kazandırmaya çalıştığı saptanmıştır. Bunlar arasında bilgilerin ve anlatımın yanlış olması, kitapta yanlış genellemelere ulaşılması, güncelliğini yitirmiş bilgileri barındırması, konular arasında kurulmaya çalışılan ilişkilerin bağının zayıf olması, çok boyutlu konuların sadece tek boyutunun anlatılması bilgiyi destekleyen örneklerin az olması, bilgiler arasında çelişkilerin var olması, işe yaramayacak yararsız bilgi aktarımı, detayların çok oluşu ve kişisel düşüncelerin aktarımı örnek olarak verilebilir (Kılıç & Seven, 2008). Ders kitaplarının oluşturulmasında öğretim programından bağımsız olunmaması gerekliliği ve görsel düzen, tasarım, fiziksel yapı, içerik, dil ve anlatım gibi niteliklerin göz önünde bulundurulması gerekir (Kuzu & Yıldırım, 2008). Ders kitaplarının içerik kısmında yeterli olmayan ve doğruluk taşımayan bilgilerin var olduğu, öğrencilere psikolojik yetiler kazandırmaya ilişkin hedeflerin yer almadığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte ders kitaplarının, çağdaş öğretim metotlarına uygun biçimde hazırlanmadığı, görsel açıdan ilgi çekici olmadığı ve dersin işlenişini takip etmekte yeterli düzeyde olmadığı vurgulanmıştır (Demirel & Kıroğlu 2008). Ayrıca, aktarılan bilginin ya da verilmek istenen iletilinin içerdiği nitelikler kadar bu niteliklerin nasıl düzenlendiği ve alıcıya ne şekilde iletiildiği de önemlidir (Alpan, 2004). Ders kitaplarının bu önemine rağmen, eğitim sistemimizin temel problemlerinden birinin ders kitaplarının niteliğini artırmak olduğu söylenebilir (Demirel, 2008).

Ülkemizde yapılandırmacı öğrenme sistemi ile uyumlu biçimde hazırlandığı belirtilen ders kitaplarının öğrenme ve öğretme sürecinde gerekli etkiyi oluşturabilmesi için değerlendirilmesi ve geliştirilmesi bir ihtiyaçtır. Ders kitaplarının niteliği ile ilgili yapılan pek çok çalışmada farklı sorunların varlığı ortaya çıkmıştır (Alpan, 2004; Atmaca, 2006; Çalık, 2001; Dane, Doğan & Balkı, 2004; Eşgi, 2005; Kılıç & Seven, 2008). Ders kitaplarının niteliği ile ilgili sorunlar eğitim sürecinin niteliğini de olumsuz etkiler. Öğrenci, okulda kazandığı deneyimlerle öğrenme yaşantıları edinmek için öğretmenleri ve arkadaşları ile pek çok faaliyeti ve sosyal çalışmayı ortaklaşa yapar. Öğretmenin bu süreçteki temel görevi öğrencilerin tanınmasını sağlamak, öğretim sürecini planlamak ve öğrenciye rehberlik yapmaktır. Eğitim aşamasında öğreticinin temel görev ve sorumlulukları, bireyin ilgisini canlı tutmak, doğrularını pekiştirmek, yaptığı yanlışlarda dönüt vererek doğruya ulaştırmak, öğrencilerin aktif bir biçimde öğrenme sürecinin bir parçası haline gelmesini sağlamaktır (Gözütok, 2004). Bu davranış biçimlerinin oluşturulmasında öğretmenin en büyük yardımcısı olan ders kitaplarının, öğrencinin ilgisini diri tutabilecek güncel bilgilerle donatılmış, bilimsel gerçeklerle ve dersin öğretim programındaki kazanımlarla uyumlu olarak hazırlanması bir zorunluluktur (İlhan & Yazar, 2021). Ders kitapları, zorunlu eğitimin yaygınlaşmaya başladığı 19. yüzyılın ilk yarısından sonra eğitim ve öğretim aşamasının temel yapı taşlarından birisi olmuştur (Demircioğlu, 2013). Özellikle öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda ders kitapları, içinde barındırdığı görselleri ve yönlendirmeye açık tümce yapıları ile bütün öğrencilere ulaşamayan öğretmene büyük bir yardım sağlamıştır (Uçar, 2016). Bilgi yapılarına ve öğretmenlerin eğitim süreci içindeki bilgilere ulaşma ile ilgili büyük farklılıklar ve eşitsizlikler olduğu göz önünde bulundurulduğu zaman; ders kitapları, öğretmen ve öğrencilere geliştirilmesi beklenen eğitim programının aktarıcısı konumundadır. Bu sebeple ders kitapları, program projelerinin başarılı olmasında ve sınıf içindeki günlük etkinliklerin yapılmasında da başrolde sahiptir (Bizzo, Bianco, Monteiro & Lucas, 2012; Akt. Aybek, Çetin & Başarır, 2014).

Ders kitapları, öğretim programlarının kazanımlarını, içerik yapısını, öğrenme-öğretme durumlarını ve değerlendirme öğelerinin tamamını içinde barındıran tek kaynaktır (Kılıç & Seven,

2011). Öğretim süreci içinde öğrenci ders kitaplarının yanında öğrencilere kitaplardan verilen ev ödevleri aracılığıyla öğrencinin öğrendiklerini pekiştirmesi başarısının artmasında önemli bir etkiye sahiptir (Uzuner, Aktaş & Albayrak, 2010). Ders kitapları, öğretim programlarıyla öğrenci arasında kurulan en temel iletişim köprüsüdür. Öğretimde öğretmenin sahip olduğu gücü daha verimli kullanabilmesine, iletmek istediklerini daha sistemli biçimde iletmesine; öğrencinin ise öğretmen tarafından anlatılanları istek duyduğu zaman diliminde ve istek duyduğu bir konumda kendi istediği hızda tekrar etmesine olanak sağlayan ana ders materyali olarak kabul edilir (Aycan, Kaynar, Türkoğuz & Arı, 2013). 12.09.2012 tarihli 28409 sayılı Resmî Gazete 'de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliğine göre ders kitaplarının barındırması gerekli olan özellikler madde altıda aşağıdaki gibi tek tek belirlenmiştir: Ders kitapları,

- a) Anayasa ve kanunlara aykırı hususları içermez.
- b) Bilimsel hata içermez.
- c) Temel insan hak ve özgürlüklerini destekleyen ve her türlü ayrımcılığı reddeden bir yaklaşım sunar.
- ç) Reklam niteliğinde ögeler içermez.
- d) Eğitim ve öğretim programının amaçladığı kazanımları kapsar.
- e) Görsel tasarım ve içerik tasarımı, öğrenmeyi destekleyecek nitelikte ve öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak yapılır (MEB, 2012).

Eğitim bilimi ile ilgilenenler, bireylerin öğrenme yaşantılarında görsel yolla öğrenme biçiminin etkili öğrenme biçimlerinden biri olduğunu dile getirirler. Eğitim yönünden baktığımız zaman; bireylere verilen ders kitaplarında resimleme görsel düzenlemelerinde sorunlar olduğu görülmektedir (Çakır, 2006). Ders kitaplarında görsel ahengi kuran ve ciddiye alınması gerekli olan temel öğelerden biri resimlemedir. Son zamanlarda ülkemizde yazı üzerine kurulu resimlemelerin, haritalar, şemalar, grafikler gibi görsel öğelerin yerleştirilme pozisyonun aktarılan bilgi yapılarının daha kolay algılanmasını sağladığı araştırmalarla ortaya konmuştur (Kum, 2022; Ulusık, 2008; Yazar & İlhan, 2021). Doğru biçimde hazırlanmış resimlemeler öğrenme hızını artırırken yanlış ve kötü hazırlanmış resimlemeler bireyi kitaptan soğutmaktadır (Artut, 2007; Akt. Demir, 2008). Ders kitabı tasarımı yapılırken bireyin bilgi birikimi, ilgi duyduğu alanlar, yaşamdan beledikleri, olayları algılama şekli gibi niteliklerin tanınması gereklidir. Ayrıca öğrenme yöntemlerinden yararlanarak, “öğrenci ne şekilde daha etkili öğrenim sağlar?” sorusuna yanıt aranarak varılan sonuç dikkate alınmalıdır (Alpan, 2004). Öğrenci ile ders kitabı arasındaki etkileşim grafik tasarımının sahip olduğu dil ile ortaya çıkar. Ortaya çıkan bu dile kelimeler ve görüntü yapıları yön verir. Kelimeler bir araya gelerek başlık yapılarını ve metin türlerini meydana getirir. Görüntü yapılarıysa fotoğraf, desen, resimleme gibi üstüne birtakım anlam bağları kurulmuş veya hiçbir anlam bağı kurulamamış sade ve soyut biçimleri içine alır. Bir ders kitabı da kelimeler ve görüntü yapılarından meydana gelir. Sonuç olarak bütün bu öğeler birbiri ile ahenk oluşturup örgütlenmiş yapılardır (Alpan, 2004). Ders kitabına yüklenen değer ve ondan elde edilen fayda ders kitabının bu amaçlar doğrultusunda iyi hazırlanmış olmasına, doğru metinlerin ve resimlemelerin seçilmiş olmasına ve kolay, pratik şekilde kullanılıyor olabilmesine bağlıdır. Öğretmenler ve öğrenciler, ders kitaplarının içinde barındırdığı bilgilere sahip olmaya, bu bilgileri değerlendirebilmeye ve bu bilgilerden yeterli düzeyde faydalanabilmeye ihtiyaç duyarlar. Ders kitaplarının hazırlanma sürecinde, değerlendirilme sürecinde ve seçim aşamasında doğru kararlar vermek önem taşıdığı için bu aşamalar rastlantı ve ihmale yer verilemeyecek kadar önemlidir. Bu yüzden öncelikli olarak görsel tasarım öğelerinin ve ilkelerinin doğru bilinmesi ve uygulanması bir gerekliliktir (Keser, 2004).

Görsel Tasarım Öğeleri ve İlkeleri

Ders kitapları tasarlanırken boyut, doku, çizgi, renk, şekil/form ve boşluk öğelerinin kullanım biçimi büyük önem taşır (Kılıç & Seven, 2011). Bu öğelerin bilen ve anlayan bir tasarımcı

aracılığıyla kullanılmasıyla öğrencilerin yaş aralıklarına ve gelişim düzeyleri dikkate alınarak bu özelliklerin kitaba yansması önem taşır. Görsel tasarım öğelerinin neler olduğu ve ders kitabında ne şekilde kullanılabilecekleri açıklanmaya çalışılmıştır.

Boyut

Boyut, ürünlerin uzun olması, geniş olması, derin olması ve yüksekliğinin ne kadar olduğuyla ilgili bir kavramdır. Boyutun doğru biçimde seçilmiş ve kullanılmış olması kitabın kullanım kolaylığı ve öğretmeye yönelik hazırlanmış öğelerin etkili olabilmesi açısından önem taşır. Kitabın kendi boyutu ve kitap için hazırlanmış öğelerin boyutları kararlaştırılırken bireylerin gelişim evresine, (bireylerin rahat biçimde algılayabilmelerini sağlayacak ve rahatlıkla kullanabilmelerini sağlayacak en ideal boyut) gerekli olmayan bilgilerin fazlalığına (çok fazla bilgi yapısı sunuluyorsa boyut da ona eş değer olmalı) ve sayfa sergisi (boyuta öğretilecek verilerin görevleri ve yerleşim düzenlerine) dikkate alınmalıdır (Kılıç & Seven, 2011). Kişiler içinde buldukları çevreyi dikkate alarak nesnelerin boyutlarına bakarlar uzunluk, genişlik ve yükseklik kavramlarını kullanırlar. Öğrenciler de ders kitaplarındaki görsel öğelere bakarlar ve bu öğelere boyutlarına göre anlam yükleyebilirler. Bu sebeple hazırlanan görsel öğelerin boyutları yanlış şekilde boyutlandırılmamalı, hazırlanan görsel öğeler öğrencilerin görsellerin boyutlarını doğru algılayabileceği şekilde boyutlandırılmalıdır (Şahin & Turanlı, 2005).

Renk

Tasarımları oluşturan en temel öğelerden biri de renktir. Tasarımda kullanılan renklerin göze çarpan ilk öğe olması rengin önemini artırmaktadır. Bir tasarımcının renklerin bireyde uyandırdığı psikolojik etkiyi iyi biliyor olması gerekir çünkü renkler insanlarda farklı duygulara sebep olurlar. Çoğunlukla sıcak renkler bireylerde uyarıcı ve harekete geçirici etkiler uyandırırken; soğuk renkler ise rahatlatıcı ve dinlendirici etkiler uyandırır (Topaklı, 2012). Sıcak renkler, bireyleri uyarma ve neşelendirme niteliği taşırlar. Soğuk renklerse bireyleri yatıştırma ve dinlendirme niteliğine sahiptirler. Soğuk renkler, yüksek miktarda kullanıldıkları zaman sıkıcı, moral bozucu bir etki oluşturabilirler. Sıcak renkler de bireyleri şiddete yöneltebilecek bir etki yaratabilirler. Sıcak renkler, sayfanın dışına çıkma hissi uyandırır ve daha öndeymiş izlenimi yaratırlar. Soğuk renklerse sıcak renklerin aksine uzaktaymış izlenimi yaratırlar (Becer, 2022). Renklerin kullanılırken birtakım kurallara hâkim olmak gereklidir. Bu kurallar: Koyu zemin rengi, açık şekil renginin meydana çıkmasına katkı sağlar. Bu sebeple zeminde koyu renk kullanmak yararlı olacaktır. Aşırı düzeyde fazla renk kullanmaktan kaçınılmalı çünkü bu durum karmaşaya neden olur. Bir öğretim materyalinde en fazla üç temel renk kullanılmalıdır. Kullanılan renkler içerik ögesine vurgu yapmalıdır (Perkmen & Tezci, 2011).

Boşluk

Tasarımı yapılan öğretim materyallerinde içeriğin ve görsel öğelerin yerleştirilme biçimleri öğrencilerin öğretim materyalinde karmaşaya düşmeyip onu anlaması açısından büyük öneme sahiptir. Boşluk, belirlenmiş bir çerçeve içerisindeki kullanım alanı dışında kalan yerlerdir. Öğretim materyali eğer bir ders kitabıysa ders kitabının sayfa yapısına bütünlükle bakıldığında görülen/hissedilen doluluk veya boşluktur. Bireylerin, ders kitabında mevcut olan bütün sayfa içindeki öğelerin rahat biçimde takibini sağlayabilmesi için hazırlanan ders kitabında boşluklara yer verilmesi bir zorunluluktur (Türkben, 2019). Bu boşluklar hazırlanırken şu hususlara dikkat etmek gerekir: Boşluklar, sayfa içerisinde çoğunlukla gözümüzün en az algılayabildiği kısımları taban alınarak oluşturulmalıdır. Ders kitabında gözümüzün en çok algılayabildiği kısım, %41 ile sol üst köşe; en az algılayabildiği kısım %14 ile sağ alt köşe şeklinde belirtilmiştir (Atmaca, 2006). Oluşturulan boşluklar, metinleri okuma kolaylığı sağlaması bakımından tutarlı biçimde düzenlenmelidir. Ayrıca oluşturulan boşluklar, öğrenciye ders kitabına da not alabilme olanağı sağlayabilmelidir (Kılıç & Seven, 2011).

Bütünlük

Bütünlük, bir görseli oluşturan öğelerin birlikte olduğunun varsayılmasını ve bir bütün şeklinde algılanmasını sağlayan öğeler arasındaki etkileşimdir. Farklı bir deyişle sözcükler ve nesnelere bir aradayken anlamlı olurlar (Yalın, 2003). Öğeler ve öğelerin işlevleri arasında bulunan birliktelik bütünlük kavramını ortaya çıkarır. Bütünlük kavramına göre materyalde yer alan tüm öğeler ortak amaç için çalışmak zorundadır. Materyale fayda sağlamayan hiçbir yazı, soru, kısım, resim, araç, şekil, grafik vb. öğe materyalde yer almamalıdır. Bu sebeple materyal tasarımında aşırı detaydan ve gerekli olmayan öğelerin kullanımından kaçınılmalıdır (Kılıç & Seven, 2011). Ders kitaplarındaki grafiklerin tasarımında da bütünlük önemlidir. Bütünlüğün sağlanması için metinler ve görsel öğeler arasında etkileşim sağlanması zorunludur. Yapılan çalışmalar ders kitaplarında yer alan yazıyla aktarılan bilgilerin azaltılmasının, görsel öğelerin ve metin etkileşiminin üst düzeye çıkarılmasının öğrenmeye büyük ölçüde katkı sağlayacağını ortaya koymuştur (Alpan, 2004).

Yakınlık

Yakınlık birbiri ile ilgili öğeler arasında bağ kurulması için kullanılan ilkedir. Birbirine benzeyen kısımların, gözü benzeşik biçimde uyarması beynin gruplar oluşturmasını sağlar. Bir sayfanın içinde birbiri ile alakası olan öğeler, bir arada algılanır; birbiri ile alakası olmayan öğeler ise ayrı bir şekilde gruplanır. Daha sonra gruplara ayrılan parçalar beyin tarafından bir araya toplanır ve parçalar arasında bütünlük sağlanır (Perkmen & Tezci, 2011). Yakınlık, ilişkilendirilmek istenen öğeler arasında bulunan zorunlu mesafe olarak ifade edilebilir. Bir görsel örüntü sisteminde birbiri ile yakın mesafede bulunan öğeler birbirleriyle ilişki içinde, birbirinden uzak öğelerse birbiri ile ilişkisi olmayan öğeler biçiminde algılanırlar. Ders kitaplarında ve öteki materyallerde birbiri ile ilişkisi bulunan öğelerin birbirlerine yakın biçimde oluşturulması bir zorunluluktur (Kılıç & Seven, 2011). Görsellerde dikkate değer bir diğer kısım ise satırlar arasında yer alan boşlukların okuduğuna ve anladığına olan etkisidir. Satırlar birbirine yakın biçimdeyse uzak mesafeden net biçimde okumak imkânsızdır. Satırlar birbirinden çok uzak ve gerekmeyen bir fazlalıkta boşluk bırakılmışsa satırlar birbirinden alakasız ve kopuk bir imaj oluştururlar (Demirel, Seferoğlu & Yağcı, 2001).

Denge

Denge, birbiri ile aynı olan ya da birbirinden farklı olan nesnelere arasında bulunan uyumdur (Buyurgan, 2001). Tasarım öğeleri arasındaki iletişimin sağladığı etkileşimin tasarlanan ürünün tamamına dağılmış olması ile meydana gelen etkiye denge denir. Denge, tasarlanmış ürünlerdeki odak sahasının tasarlanmış ürünün tüm yönlerine benzer oranda dağılmasına olanak tanır. Tasarım ürününün içinde biçim, renk, doku, yön vb. nitelikler arası ilişkide bu niteliklerden herhangi birinin tasarımın amacından saparak ön plana çıkmamasına, ağır basmamasına ya da tasarımda ağırlık merkezinin bu niteliklerden biri üzerine odaklanmamasına dikkat etmek gereklidir (Dursun & Odabaşı, 2011).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, 5. sınıf Türkçe ders kitaplarını görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirmektir. Bu genel amaca erişmek amacıyla aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır. Ders kitaplarında;

1. Metnin içeriğini destekleyen görsel öğeler kullanılmış mı?
2. Görsel öğeler ile metnin içeriği tutarlı mı?
3. Görsel öğeler sayfa içerisine etkili biçimde yerleştirilmiş mi?
4. Görsel öğeler teknik özellikleri yönünden etkili kullanılmış mı?
5. Görsel öğeler öğrenciyi düşündürecek nitelikte mi?
6. Görsel öğelerin tasarımında yalınlık ve basitlik ilkesine uyulmuş mu?
7. Görsel öğeler öğrenci düzeyine uygun mu?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarını görsel tasarım ilkeleri bağlamında değerlendirmeyi amaçlayan doküman incelemesine dayalı nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama metotlarının kullanıldığı, algılananların ve durumların kendi ortamında, gerçeklikle paralel ve bütüncül bir şekilde ortaya çıkarılmasına yönelik bir sürecin takip edildiği araştırmadır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titiz biçimde ve bir sistem dâhilinde analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir. Doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir. Nitel araştırmada kullanılan diğer yöntemler gibi doküman analizi de anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak, deneye dayalı bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin & Strauss, 2008; Akt. Kırıl, 2020).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca onaylanan ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. 2023 yılında 2793 sayılı Tebliğler Dergisi'nde ilköğretim ve ortaöğretim ders kitaplarının listesi yayımlanmıştır. Bu yayınlar arasında Koza Yayınları, Anıttepe Yayınları, Anka Yayınları, Ata Yayınları, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları ve İlke Basım Yayınları yer almaktadır (MEB, 2023). Bu ders kitapları arasından Koza, Anıttepe, Anka ve Ata Yayınlarına ait Türkçe ders kitapları çalışma grubuna alınmıştır. Bu dört ders kitabının çalışma grubuna seçilmesinde kitapların okullarda aktif biçimde kullanılıyor olması etkili olmuştur. 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının seçilmesinin temel sebebi ise, beşinci sınıfın ön öğrenmelerin kontrol edildiği ve yön verme özelliklerine sahip ikinci kademeye geçiş sınıfı olmasıdır. Çünkü Türkçe dersi ilköğretim birinci sınıfta başlayıp sekizinci sınıfa kadar devamlılığını sürdürmektedir. Beşinci sınıf ders kitapları hem önceki yılı içinde barındırması hem de bir sonraki yılın hazırlayıcısı olması noktasında büyük bir önem taşır. Beşinci sınıfın ilköğretim ikinci kademede yer alması, ilk dört yıla yön vermiş olması, bir sonraki eğitim kademesinin başlangıç noktası olması, dersin Türkçe öğretmenleri tarafından anlatılıyor olması 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarının tercih edilme sebebi olmuştur.

Ders kitapları, “Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği”nin ilke ve ana kuralları bağlamında hazırlanmıştır. Hazırlanacak tüm ders kitaplarının hazırlanma ve değerlendirilme sürecinde bu yönetmelik kararları çerçevesinde ortak bir yol ortaya konmuştur. Ders kitaplarında yer alan tüm temalar aynı ilke ve kurallar çerçevesinde hazırlandığı için görsel tasarım ilkelerinin kullanılmasında temalar arasında önemli bir değişiklik olmayacağı varsayımından hareket edilmiştir. Bu bağlamda ders kitaplarında yer alan tüm temaların değerlendirilmesi yerine Doğa ve Evren teması seçilmiş ve değerlendirilmiştir. Doğa ve Evren temasının seçilmesinin temel sebebi ise en çok görsel ögenin bu temada yer alıyor olmasıdır.

Veri Toplama Aracı

Millî Eğitim Bakanlığı'na hazırlanan ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi amacıyla Şahin'in (2014) geliştirdiği “Görsel Tasarım Ögelerini Değerlendirme Rubrik”leri kullanılmıştır. Ders kitapları araştırmacı ile birlikte 3 alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Ayrıca, değerlendirme sürecinde ortak bir strateji belirlenerek yöntem konusunda görüş birliği sağlanmıştır. Bu aşamadan sonra uzmanlar ders kitaplarını rubriklere göre bağımsız olarak değerlendirmiştir. Değerlendirme sonuçları arasında uzmanlar arasında önemli bir farklılık olmamıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan rubrikler 5 seçenekli olarak hazırlanmıştır. Ders kitapları rubriklerde belirtilen ölçütlere göre, 1-5 arasında bir puanla değerlendirilmiştir; 1.0–

1.8 hiç etkili değil, 1.9-2.6 çok az etkili, 2.7-3.4 orta düzeyde etkili, 3.5-4.2 oldukça etkili, 4.3-5.0 tamamen etkili olarak yorumlanmıştır. Veriler, alt amaçlara göre gruplandırılarak sunulmuştur.

Veri Analizi

Ders kitapları rubriklerde belirtilen ölçütlere göre, 1-5 arasında bir puanla değerlendirilmiştir. Veriler, alt amaçlara göre gruplandırılarak sunulmuştur. Bu verileri desteklemek amacıyla ders kitaplarından örnek görsellere yer verilmiş ve birlikte yorumlanmıştır. Araştırma raporu içerisinde ders kitaplarını hazırlayan yayınevlerinin adları, tekrar etmemek için alfabetik sıraya göre harflerle ifade edilerek kullanılmıştır. (A: Koza Yayınları, B: Anıttepe Yayınları, C: Anka Yayınları, D: Ata Yayınları).

BULGULAR

Bu bölümde ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri yönünden değerlendirilmesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgular araştırmanın alt amaçlarına göre yedi ayrı alt başlık halinde ele alınarak yorumlanmıştır.

Metnin İçeriğini Destekleyen Görsel Öğelerin Kullanılması

Metnin içeriğini desteklemek amacıyla kullanılan görsel öğelerin ders kitaplarına göre dağılımı bu bölümde yer almaktadır. Metnin içeriğini destekleyen görsel öğelerin kullanılması ile ilgili bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1
Metnin İçeriğini Destekleyen Görsel Öğelerin Kullanılması

Ölçütler	Ders kitapları	ORT.
5 Metnin içeriğini desteklemek için resim, harita, grafik, şema, tablo vb. görsel öğelerden genellikle yararlanılmıştır.		
4 Metnin içeriğini desteklemek için resim, harita, grafik, şema, tablo vb. görsel öğelerden çoğunlukla yararlanılmıştır.	A:2 B:2	
3 Metnin içeriğini desteklemek için resim/ fotoğraf ve haritadan çoğunlukla diğer görsel öğelerden kısmen yararlanılmıştır.	C:2 D:2	2
2 Metnin içeriğini desteklemek için resim, fotoğraf ve haritadan kısmen diğer görsel öğelerden çok az yararlanılmıştır.		
1 Metnin içeriğini desteklemek amacıyla resim, harita, grafik, şema, tablo vb. görsel öğelere yer verilmemiştir.		

Tablo 1’e göre, Türkçe ders kitaplarında (A, B, C, D) metnin içeriğini destekleyici resim, fotoğraf ve harita kısmen diğer görsel öğeler çok az düzeyde kullanılmıştır. Ayrıca görsel öğeler sayısal yönden de konular arasında dengesiz kullanılmıştır. Bu bağlamda A ders kitabında 22 fotoğraf/resim kullanılmış, harita ve tablo hiç kullanılmamıştır. Bu öğeler sayısal açıdan konular ve alt konular arasında dengesiz kullanılmıştır. “Yıldızlar Gayet Memnun” adlı metinde (6) resim/fotoğraf kullanılırken “Dünyanın Beyaz Devleri Buzullar” adlı metinde (1) resim/fotoğraf kullanılmıştır. Diğer konular içinde kullanılan görsel öğelerin sayısı 1-4 arasında değişim göstermektedir. B ders kitabında 17 fotoğraf/resim kullanılmış, harita ve tablo hiç kullanılmamıştır. Bu öğeler sayısal açıdan konular ve alt konular arasında dengesiz kullanılmıştır. “Bu Nehir Bizim” adlı metinde (4) resim/fotoğraf kullanılırken “Okland Adası” adlı metinde (1) resim/fotoğraf kullanılmıştır. Diğer konular içinde kullanılan görsel öğelerin sayısı 1-5 arasında değişim göstermektedir. C ders kitabında 20 fotoğraf/resim kullanılmış, harita ve tablo hiç kullanılmamıştır. Bu öğeler sayısal açıdan konular ve alt konular arasında dengesiz kullanılmıştır. “Arının Sırrı” adlı metinde (3) resim/fotoğraf kullanılırken “Son Martı” ve “Gökyüzündeki Ateş: Kutup Işıkları” adlı metinlerde (1) resim/fotoğraf kullanılmıştır. Diğer konular içinde kullanılan görsel öğelerin sayısı 1-3 arasında değişim göstermektedir. D ders kitabında 6 fotoğraf/resim kullanılmış, harita ve tablo hiç

kullanılmamıştır. Bu öğeler sayısal açıdan konular ve alt konular arasında dengesiz kullanılmıştır. “Kiraz Yaylaları” ve “Rüzgâr” adlı metinlerde (2) resim/fotoğraf kullanılırken “Son Kuşlar” ve “Üç Fil” adlı metinlerde (1) resim/fotoğraf kullanılmıştır. Diğer konular içinde kullanılan görsel öğelerin sayısı 1-2 arasında değişim göstermektedir.

Görsel Öğelerle İçeriğin Tutarlı Olması

Görsel öğelerle metnin içeriğinin tutarlı olması ile ilgili bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2
Görsel Öğelerle İçeriğin Tutarlı Olması

Ölçütler	Ders kitapları	ORT.
5 Görsel öğeler genellikle metnin içeriğine uygun, içeriği özetleyici, ana fikri destekleyici ve kazanımları gerçekleştirci niteliktedir.		
4 Görsel öğeler çoğunlukla metnin içeriğine uygun, içeriği özetleyici, ana fikri destekleyici ve kazanımları gerçekleştirci niteliktedir.		
3 Görsel öğeler kısmen metnin içeriğine uygun, içeriği özetleyici, ana fikri destekleyici ve kazanımları gerçekleştirci niteliktedir.	A: 1 B: 1	
2 Görsel öğelerin çok azı metnin içeriğine uygun, içeriği özetleyici, ana fikri destekleyici ve kazanımları gerçekleştirci niteliktedir.	C: 1 D: 1	1
1 Görsel öğeler metnin içeriğine uygun olmadığı gibi, içeriği özetleyici, ana fikri destekleyici ve kazanımları gerçekleştirci nitelikte değildir.		

Tablo 2’ye göre Türkçe ders kitaplarında (A, B, C, D) görsel öğeler metnin içeriğine uygun, içeriği destekleyici, ana fikri özetleyici ve kazanımları gerçekleştirci nitelikte değildir. Ders kitaplarında metni desteklemek amacıyla metinle ilişkili resim, harita, grafik, şema, tablo vb. görsel öğelere yer verilmemiştir. A ders kitabında metin içinde kullanılan görsel öğeler anlatılan olaylar ile örtüşmemektedir. “Küçük Çam Ağacı” adlı metin içerisinde çam ağacının arkadaşlıklarından söz edilirken görselde buna yönelik ayrıntılara yer verilmemiş, anlatım ile ilgili olmayan görseller kullanılmıştır (Görsel öge 1).



Görsel Öge: 1. A ders kitabından örnekler

B ders kitabında görsel öğeler, metnin içeriği ile tutarlı değildir. “Bu Nehir Bizim” adlı metinde çocukların parkta olduğu ve sohbet ettiği anlatılırken görsel metinden bağımsızdır. Metindeki görseller genel olarak anlatılan olaylar ile örtüşmemektedir (Görsel öge 2).



Görsel Öge: 2. B ders kitabından örnekler

C ve D ders kitaplarında da metinde yer alan görsel öğeler genel olarak metnin içeriği ile örtüşmemektedir.

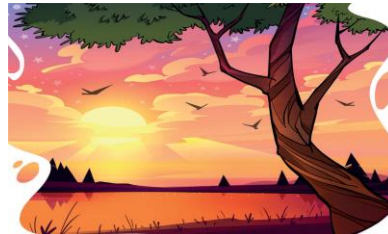
Görsel Öğelerin Teknik Özellikleri Yönünden Etkili Kullanılması

Ders kitaplarındaki görsel öğelerin teknik özellikler yönünden etkili kullanılması; görsel öğelerin rengi ve görsel öğelerin boyutları ölçütlerine göre değerlendirilmiştir. Görsel öğelerin rengi ile ilgili bulgular Tablo 3'te, görsel öğelerin boyutları ile ilgili bulgular da Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 3
Görsel Öğelerin Renginin Etkili Kullanılması

Ölçütler	Ders kitapları	ORT.
5 Görsel öğelerin renkleri amaca uygun kullanılmış ve önemli ayrıntıları vurgulamıştır.		
4 Görsel öğelerin renkleri çoğunlukla amaca uygun kullanılmış ve önemli ayrıntıları vurgulamıştır.	A: 1 B: 1	
3 Görsel öğelerin renkleri kısmen amaca uygun kullanılmış ve önemli ayrıntıları vurgulamıştır.	C: 1 D: 1	1
2 Görsel öğelerin renkleri çok az düzeyde amaca uygun kullanılmış ve önemli ayrıntıları vurgulamıştır.		
1 Görsel öğelerin renkleri amaca uygun kullanılmadığı için önemli ayrıntılar vurgulamamıştır.		

Tablo 3'e göre, Türkçe ders kitaplarında (A, B, C, D) görsel öğelerin renkleri amaca uygun kullanılmamış, önemli ayrıntılar vurgulanmamıştır. A ders kitabında yer alan "Yıldızlar Gayet Memnun" metninde kullanılan görsel yıldızlarla alakasızdır, metinde sadece bir ağaç ve güneş görülmektedir. Görsel öğede dikkat çekilmek istenen unsur yıldızlardır ancak kullanılan renkten dolayı yıldızlar dikkat çekmekten uzaktır. Dikkat çekici unsur açık renkle verilmeli, bu durumda da zemin rengi koyu renk olmalıdır (Alım, 2011). Ancak görsel öge tasarlanırken buna özen gösterilmemiştir. A ders kitabında yer alan "Gülden Güle Konur Zer Kelebekler" şiirinde kelebeklerin altın rengi olmasına vurgu yapılmış ancak kelebekler görselde çok renkli biçimde yer almıştır (Görsel öge 3). Bir materyalde en fazla üç temel renk kullanılmalı, çok fazla rengin bir arada kullanılması karmaşıklık yaratır (Gündüz & Odabaşı, 2004). Şiirde altın renkli kelebeklere vurgu yapılmak istenmiştir ancak çok renkli kelebeklerin ön planda olmasından kaynaklı vurgulanmak istenen unsur geri planda kalmıştır. Görselin on beş renkten oluştuğu ve aşırı renkliliğin bulunduğu gözlenmiştir. Kullanılan renklerin gözü yorduğu belirlenmiştir. Tasarım denge ilkesine uygun olmayan bir biçimde hazırlanmıştır. Ayrıca oluşturulan görsel ile başlık, başlık ile metin, metin ile de görsel arasında tam bir bütünlük bulunmamaktadır.



Görsel Öge: 3. A ders kitabından örnekler

B ders kitabında görsel öğelerin olması gerektiğinden daha renkli kullanılması ve kullanılan renklerin amaca uygun olmaması bir problem oluşturmaktadır. B ders kitabında kullanılan görsellerde kullanılan renkler, metindeki önem derecesi yüksek olan detayların vurgulanmasında etkili olamamıştır (Görsel öge 4). Görsel öğelerin etki uyandırıcı olması ve verilmeye çalışılan iletiyi iletebilmesi için renklerin gerçeğe yakın, canlı, vurgulanmış olması önemlidir. Ayrıca kullanılan renklerin görsel öğeler ile zemin rengi çerçevesinde de bağlantılı olması son derece önem taşır

(Güven, 2006). Çünkü kitabı kullanan öğrenciler bozuk, alakasız renk düzeninden rahatsızlık duyabilir.



Görsel Öge: 4. B ders kitabından örnekler

C ve D ders kitaplarında da görsellerde kullanılan nesnelerin ve renklerin dengeli bir şekilde yerleştirilmediği ve orantıya da dikkat edilmediği tespit edilmiştir. Görseller, bazı metinlerde öğrenci düzeyine ve gerçeğe uygun biçimde, ancak bazı metinlerde de fazla renkli ve gerçeklikten uzak bir biçimde hazırlanmıştır. Bazı görsellerde ışık ve aydınlatma yetersiz olduğu için bu durum anlaşılabilirliği azaltmış ve görsellerin yeterince net olmamasına yol açmıştır. Kullanılan görsellerin bazılarının türü fotoğraf bazılarının ise türü resimdir. Kullanılan bu fotoğraf ve resimlerde renk unsuru abartılmıştır. Işık, gölge, doku, ton ve doğru renk kullanımı gibi unsurlar yetersiz olduğu için görseller öğrencide estetik bir duyarlılık geliştirecek nitelikte değildir.

Tablo 4
Görsel Öğelerin Boyutlarının Etkili Kullanılması

Ölçütler	Ders kitapları	ORT.
5 Görsel öğelerin boyutları gerçeğine uygun düzenlenmiş ve gerekli mesajı vurgulayıcı detay kullanılmıştır.		
4 Görsel öğelerin boyutları çoğunlukla gerçeğe uygun düzenlenmiş ve gerekli mesajı kısmen vurgulayıcı detay kullanılmıştır.	A: 2	
3 Görsel öğelerin boyutları kısmen gerçeğe uygun düzenlenmiş, gerekli mesajı vurgulayacak detay bazen kullanılmıştır.	B: 2	
2 Görsel öğelerin boyutları gerçeğe çok az uygun düzenlenmiş, gerekli mesajı vurgulayıcı detay çoğunlukla kullanılmamıştır.	C: 2	2
1 Görsel öğelerin boyutları gerçeğe uygun düzenlenmemiş ve gerekli mesajı vurgulayıcı detaylar kullanılmamıştır.	D: 2	

Tablo 4'e göre, Türkçe ders kitaplarında (A, B, C, D) metnin görsel öğelerinin boyutları gerçeğe çok az düzeyde uygun düzenlenmiş, gerekli mesajı vurgulayıcı detay çoğunlukla kullanılmamıştır. Tüm ders kitaplarında (A, B, C, D) yer alan metinler içerisinde fotoğraf ve resimlerin boyutları bütün sayfalarda birbirinden bağımsız ölçülerle hazırlanmıştır. Görsel öğelerin çoğunda dikkatin verilmesi beklenen ayrıntılar net ve açıklayıcı bir şekilde belirtilmemiştir. Görsellerde kullanılan öğeler konuya, gerçeğe ve güncelliğe uygun olarak konumlandırılmamıştır. Ayrıca görsellerde canlılar vücut oran ölçülerine uygun olarak çizilmemiştir.

Görsel Öğelerin Sayfa İçerisine Etkili Biçimde Yerleştirilmesi

Bu alt amaç, alan uzmanları tarafından görsel öğelerin sayfa içerisine etkili biçimde yerleştirilmesi; görsel öğelerin metnin yakınında yer alması, görsel öğelere gönderme yapılması ve görsel öğelerin sayfa içerisinde bölünmeden yerleştirilmesi ölçütleri açısından değerlendirilmiştir. Görsel öğelerin metnin yakınında yer alması ve görsel öğelere gönderme yapılması ile ilgili bulgular Tablo 5'te, görsel öğelerin sayfa içerisinde bölünmeden yerleştirilmesi ise tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 5
Görsel Öğelerin Metnin Yakınına Yerleştirilmesi ve Gönderme Yapılması

Ölçütler	Ders kitapları	ORT.
5 Görsel öğeler genellikle metnin yakınında yer almış ve göndermeler yapılmıştır.		
4 Görsel öğeler genellikle metnin yakınında yer almış ama bazen göndermeler yapılmıştır.	A: 2	
3 Görsel öğeler kısmen metnin yakınında yer almış ve bazen göndermeler yapılmıştır.	B: 2	2
2 Görsel öğeler kısmen metnin yakınında yer almış ve çok az göndermeler yapılmıştır.	C: 2	
1 Görsel öğeler genellikle metnin yakınında yer almamış, göndermeler yapılmamıştır.	D: 2	

Tablo 5'e göre, Türkçe ders kitaplarında (A, B, C, D) görsel öğeler kısmen metnin yakınında yer almış ve göndermeler çok az yapılmıştır. Ders kitaplarında metin içinde kullanılan görsel öğeleri açıklayan veya metin ile görselleri ilişkilendirmeye dönük göndermeler yapılmamıştır bu durum da metinle görsel öğe arasında bulunan bağdaşık ilişkiyi etkisiz kılmıştır. Hiçbir resim ya da fotoğrafta ilgili olduğu metne yönelik sorulara “yan taraftaki”, “aşağı taraftaki”, “yukarı taraftaki” tarzında yönlendirmeler kullanılmamıştır.

Tablo 6
Görsel Öğelerin Sayfa İçerisine Bölünmeden Yerleştirilmesi

Ölçütler	Ders kitapları	ORT.
5 Görsel öğeler sayfa içerisine bütünlüğü sağlayıcı bir şekilde bölünmeden yerleştirilmiştir.		
4 Görsel öğeler sayfa içerisine genellikle bütünlüğü sağlayıcı bir şekilde bölünmeden yerleştirilmiştir.	A: 4	4
3 Görsel öğeler sayfa içerisine kısmen bütünlüğü sağlayıcı bir şekilde bölünmeden yerleştirilmiştir.	B: 4	
2 Görsel öğeler sayfa içerisine çok az düzeyde bütünlüğü sağlayıcı bir şekilde bölünmeden yerleştirilmiştir.	C: 4	
1 Görsel öğeler genellikle sayfa içerisinde bölündüğü için bütünlüğü sağlamamıştır.	D: 4	

Tablo 6'ya göre, Türkçe ders kitaplarında (A, B, C, D) görsel öğeler sayfa içerisine genellikle bütünlüğü sağlayıcı bir şekilde bölünmeden yerleştirilmiştir. Görsel öğeler sayfalara doğru biçimde bölünmeden yerleştirildiği için iletişim engeli ortadan kalkmıştır. Ders kitaplarında kullanılan görseller bütünlük tasarım ilkesi dikkate alınarak oluşturulmuştur.

Görsel Öğelerin Öğrenciyi Düşündürecek Nitelikte Olması

Ders kitaplarındaki görsel öğelerin öğrenciyi düşündürmesi ile ilgili bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7
Görsellerin Öğrenciyi Düşündürecek Nitelikte Olması

Ölçütler	Ders kitapları	ORT.
5 Görsel öğeler ilgi ve dikkat çekici, bilgiye yönlendirici ve araştırma yapmaya fırsat verici niteliktedir.		
4 Görsel öğeler çoğunlukla ilgi ve dikkat çekici bilgiye yönlendirici ve araştırma yapmaya fırsat verici niteliktedir.	A: 2	

3	Görsel öğeler kısmen ilgi ve dikkat çekici, bilgiye yönlendirici ve araştırma yapmaya fırsat verici niteliktedir.	B: 2 C: 2 D: 2	2
2	Görsel öğeler çok az düzeyde ilgi ve dikkat çekici, bilgiye yönlendirici ve araştırma yapmaya fırsat verici niteliktedir.		
1	Görsel öğeler ilgi ve dikkat çekici olmadığı gibi bilgiye yönlendirici ve araştırma yapmaya fırsat verici nitelikte değildir.		

Tablo 7'e göre, Türkçe ders kitaplarında (A, B, C, D) görsel öğeler, çok az düzeyde ilgi ve dikkat çekici, bilgiye yönlendirici ve araştırma yapmaya fırsat verici nitelikte kullanılmıştır. Ders kitaplarında kullanılan görseller, metnin amacına ve öğrenci düzeyine uygun, öğrencinin dikkatini çekecek nitelikte ve anlaşılır biçimde kullanılmamış, görseller öğrencilerin sanatsal gelişim düzeylerine uygun biçimde tasarlanmamıştır. Ders kitaplarında metnin anlaşılmasını destekleyecek ve metnin kolay anlaşılmasını sağlayacak kadar görsel kullanılmamıştır. Örneğin, A ders kitabında Okland Adası adlı metinde (1) görsel kullanılmıştır. Kullanılan görselle öğrencilerde anlatılan adaya yönelik bir merak uyandırılmamış, öğrenciler keşfetmeye ya da araştırmaya yönlendirilmemiştir (Görsel öge 5). B ders kitabında da Son Martı adlı metinde (1) görsel kullanılmıştır. Kullanılan görselle öğrencilerde nesli tükenmekte olan hayvanlara yönelik bir merak uyandırılmamış, öğrenciler keşfetmeye ya da araştırmaya yönlendirilmemiştir (Görsel öge 6).



Görsel Öge: 5. A ders kitabından örnekler

Görsel Öge: 6. B ders kitabından örnekler

C ve D ders kitaplarında da öğrenciyi düşündürücü görsel öğelere çok az düzeyde yer verilmiştir. Bu bağlamda tüm ders kitapları benzerlik göstermektedir.

Görsel Öğelerin Tasarımında Yalınlık ve Basitlik İlkesine Uyulması

Ders kitaplarındaki görsel öğelerin yalın, anlaşılır hazırlanmasına ve gerektirdiği kadar detay kullanılmış olmasına ilişkin bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8
Görsel Öğelerin Tasarımında Yalınlık ve Basitlik İlkesine Uyulması

Ölçütler	Ders kitapları	ORT
Görsel öğeler hazırlanırken yalın, anlaşılır hazırlanmasına ve mesajın gerektirdiği kadar detay kullanılmasına dikkat edilmiştir.		
4 Görsel öğeler hazırlanırken çoğunlukla yalın, anlaşılır hazırlanmasına ve mesajın gerektirdiği kadar detay kullanılmasına dikkat edilmiştir.	A: 2	
3 Görsel öğeler hazırlanırken kısmen yalın, anlaşılır hazırlanmasına ve mesajın gerektirdiği kadar detay kullanılmasına dikkat edilmiştir.	B: 2 C: 2	2
2 Görsel öğeler hazırlanırken çok az yalın, anlaşılır hazırlanmasına ve mesajın gerektirdiği kadar detay kullanılmasına dikkat edilmiştir.	D: 2	
1 Görsel öğeler hazırlanırken yalın, anlaşılır hazırlanmasına ve mesajın gerektirdiği kadar detay kullanılmasına dikkat edilmemiştir.		

Tablo 8'e göre, Türkçe ders kitaplarında (A, B, C, D), görsel öğeler hazırlanırken çok az düzeyde yalın, anlaşılır hazırlanmasına ve mesajın gerektirdiği kadar detay kullanılmasına dikkat edilmiştir. Ders kitaplarında kullanılan görseller, içeriği destekleyecek detaylara sahip biçimde oluşturulmamıştır. İçerik öğrenmeyi destekleyecek sayıda, amaca hizmet eder nitelikte ve metinde bütünlük oluşturacak çeşitlilikte görsellerle zenginleştirilmelidir (Yanpar, 2005). Hazırlanan ders kitaplarında bu durum dikkate alınmamıştır. Görseller verilmek istenen iletiyi açık biçimde vermemiştir. Bazı resimlerde aşırı detay kullanılırken bazı resimlerde hiçbir detaya yer verilmemiştir. Görsel öğelerde yer alan nesne ve figürler bilgi ve ayrıntılara ışık tutacak, benzerlik ve farklılıklara işaret edecek biçimde kullanılmamıştır. Ders kitaplarındaki bazı görseller konunun niteliğine bağlı olarak gerçek durumları yansıtıcı nitelikte değil, gereğinden basit bir biçimde tasarlanmıştır. Görsel bütünlüğü bozacak gereksiz öğe kullanımından kaçınılmamış ve pek çok gereksiz detaya yer verilmiştir. Konunun niteliğine bağlı olarak tekrar edilmesi gereken görseller dışında görsel tekrardan kaçınılmamış, çeşitli görsellerle metin zenginleştirilmemiştir.

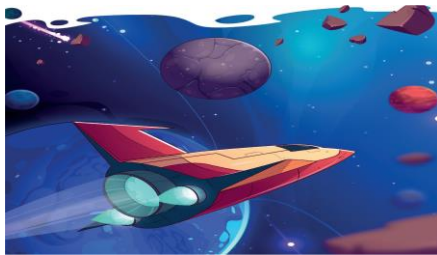
Görsel Öğelerin Tasarımında Öğrenci Düzeyinin Dikkate Alınması

Ders kitaplarındaki görsel öğelerin öğrenci düzeyine uygun, öğrencilerin yaşantılarına ve somut deneyimlerine uygun hazırlanmış olmasına ilişkin bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9
Görsel Öğelerin Tasarımında Öğrenci Düzeyinin Dikkate Alınması

Ölçütler	Ders kitapları	ORT
5 Görsel öğeler, öğrencilerin yaşantılarına, onların somut deneyimlerine uygun biçimde tasarlanmıştır.		
4 Görsel öğeler, çoğunlukla öğrencilerin yaşantılarına, onların somut deneyimlerine uygun biçimde tasarlanmıştır.	A:2	
3 Görsel öğeler, kısmen öğrencilerin yaşantılarına, onların somut deneyimlerine uygun biçimde tasarlanmıştır.	B:2 C:2	2
2 Görsel öğeler, çok az öğrencilerin yaşantılarına, onların somut deneyimlerine uygun biçimde tasarlanmıştır.	D:2	
1 Görsel öğeler, öğrencilerin yaşantılarına, onların somut deneyimlerine uygun biçimde tasarlanmamıştır.		

Tablo 9'a göre, Türkçe ders kitaplarında (A, B, C, D) görsel öğeler, çok az düzeyde öğrencilerin yaşantılarına, onların somut deneyimlerine uygun biçimde tasarlanmamıştır. Ders kitaplarında kullanılan görseller dinamik ve dikkat çekmeye yönelik görsel düzen çerçevesinde ve metin birlikteliği içinde tasarlanmamıştır. A ders kitabında kullanılan görseller, hedef kitle ile uyumlu, güdülemeye dönük, etki uyandıracak nitelikte, ilgi çekici ve sahip olunan ilgiyi canlı tutmaya yönelik bir tasarıma sahip değildir (Görsel öge 7). B ders kitabında kullanılan görsellerinin tasarımı, görsel tasarım öge ve ilkelerine uygun, etkili bir biçimde tasarlanmamıştır (Görsel öge 8).



Görsel Öge: 7. A ders kitabından örnekler



Görsel Öge: 8. B ders kitabından örnekler

C ve D ders kitaplarında da görsel öğelerin öğrenci düzeyine uygunluğu çok az düzeyde dikkate alınmıştır. Bu bağlamda ders kitapları benzer nitelik göstermektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında kullanılan görsellerin görsel tasarım ilkelerine göre değerlendirilmesine ilişkin elde edilen bulguların, mevcut kuramsal alanyazın desteğiyle tartışılması ve yorumlanması amaçlanmıştır. Özellikle Türkçe ders kitaplarındaki görsellerin değerlendirilmesi konusundaki çalışmaların sınırlı olması nedeniyle alanyazında konuya yakın yapılan araştırmaların sonuçlarından faydalanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Türkçe ders kitaplarında görsel öğe olarak en çok resim/fotoğraf kullanıldığı görülmektedir. Görsel öğe sayıca en az D, en çok A ders kitabında yer almıştır. A, B, C ve D ders kitaplarında hiç tablo kullanılmamıştır. Ders kitaplarında yalnızca etkinliklerde şema, grafik, bulmaca, kavram haritası, kavramsal karikatür, kavram ağı vb. görsel öğelere yer verilmiştir. Ayrıca bazı alt konularda çok sayıda görsel öğeye yer verilirken bazı alt konularda görsel öğelere hiç yer verilmemiş ya da yetersiz sayıda yer verilmiştir. Bu bulgu, ders kitaplarında görsel öğelerin plansız ve yetersiz biçimde kullanıldığını göstermektedir. Kitaplarda kullanılan görsel öğeler metinlerin anlaşılmasına kısmen yetecek kadar kullanılmıştır ve görseller sözel metnin anlaşılmasını kısmen desteklemektedir. Ders kitaplarında fotoğraf ve resimler dışında çeşitli görsel öğeler de yer almalıdır. Karikatürler, grafikler, şemalar, tablolar ve haritalar anlatıma yardımcı olacak diğer görsel öğeler arasında yer almaktadır (Kılıç & Seven, 2008). Elde edilen bulgulara göre ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında genellikle resim ve fotoğraf kullanılmakta ve bu görsellerin yeterli olduğu düşünülmektedir. Ders kitaplarında konuyu yansıtan yaratıcılığı geliştirmeye dönük, öğrencinin öğrenme seviyesi ile uyumlu, canlı ve ilgi çekici olan resim ve fotoğraflarla beraber grafik, şema, plan, harita ve diğer görsel öğelerden de yararlanılmalıdır (Eşgi & Dursun, 2008). Türkçe ders kitaplarında kullanılan bütün görsel öğeler, öğrencilerin; yazma, görsel okuma, ana dilini etkin kullanabilme yetilerini ve sözcük dağarcıklarını geliştirme noktasında büyük bir role sahip olmasının yanında, öğretim sürecini sıkıcı ve tekdüze olmaktan da çıkarabilecek özelliklere sahiptir (İlhan & Yazar, 2021). Varışoğlu, Şeref, Gedik & Yılmaz (2014) tarafından yapılan araştırmada deyim ve atasözlerinin öğretimi sürecinde kullanılan karikatürlerin başarılı olma durumuna etkisi araştırılmış, araştırmaya dâhil olan öğrencilerden karikatür kullanılarak ders anlatılan öğrenci grubunda anlamlı düzeyde bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışma, Türkçe öğretiminde görsel kullanmanın dört temel dil becerisinin kazandırılmasına büyük katkı sağladığını ve öğrencilerin kelime hazinesini genişlettiğini ortaya koymaktadır.

Elde edilen bulgulara dikkat edildiğinde kitaplarda kullanılan görsel öğelerin, metin ile tutarlı, metnin içeriğine uygun, metni özetleyici, ana fikri destekleyici ve kazanımları gerçekleştirici nitelikte kullanılmadığı ortaya çıkmıştır. Metindeki görseller genel olarak anlatılan olaylar ile örtüşmemektedir. Kullanılan görsel öğeler içerikle çoğunlukla tutarlı değildir ve anlatılan durumlardan bağımsız olarak tasarlanmıştır. Bu görsel öğeler, metnin açıklanmasına ve bilgiye dikkat çekilmesine önemli bir katkı sağlamamıştır. Ders kitapları öteki çocuk kitaplarından farklı bir biçimde resimlenir. Ders kitaplarındaki resimlemeler, metinle ilişkili olarak bilgilendirmeyi sağlama amacıyla oluşturulmalıdır. Resimlemenin metinle ilişkisinin yüksek düzeyde olmasının yanı sıra çocuğun ilgisini yüksek tutmayı sağlayacak estetik değere de sahip olması şarttır. Resim-metin ilişkisi olmasına rağmen estetik değer taşımayan bir resimlemenin faydasından söz edilemez (Aşçı, 2014). Resimlerin anlaşılır, güzel ve metinle ilgili olması, estetik değer barındırması zorunludur (Gönen, Katrancı, Uygun & Uçuş, 2011). Kitaptaki resimler isteklendirmeyi artırmakla beraber, eğlence kaynağı olmalı, öğreticiliği yüksek düzeyde olmalı ve çocuklara estetik değer kazandıracak nitelikler barındırmalıdır (Sarı, 2006). Çocuk metinlerde okuduğu hadiseleri resimlerde de görmek ister. Resimlerin metindeki içerik ile çelişmemesi, olumsuz anlamlandırmalara neden oluşturulmaması bir gerekliliktir. Resimdeki anlatılanlar, metinde anlatılan olayları göstermenin de ötesinde, metnin

planlaması ya da ana düşüncesiyle bağdaşan ve buna paralel bir biçimde taze ve etkili ayrıntılara da sahip bir yerde olmalıdır (Dal, 2019).

Elde edilen bulgular incelendiğinde, tüm ders kitaplarında (A, B, C, D) görsel öğelerin boyutlarının çok az düzeyde uygun kullanıldığı ve görsel öğelerde gerekli mesajı vurgulayıcı detayların çoğunlukla kullanılmadığı görülmüştür. Görsel bağlantıları en etki edecek biçimde aktarmanın temel taşlarından biri de doğru boyutlandırma değildir. Materyaldeki görsel öğeler gerçek yaşamdaki boyutları ile oluşturulduysa öğrenci bu öğeleri ve aralarındaki bağlantıyı daha hızlı algılar. Doğru boyutta oluşturulan öğeler, oluşturulmayan öğelere göre daha tertipli ve net biçimde algılanır. Ortalağa çıkarılan bu düzenleme öğrenmeyi çabuklaştırır (Kılıç & Seven, 2011). Resimler de metinlerde olduğu gibi bir bütünlük oluştururlar. Resim-metin bağlantısının üç değişik biçimde olması mümkündür: Resim ve metin ortak sayfayı paylaşır veyahut birliktedir. Öğrenci metni okur ve aralıklarla da resimlere göz gezdirir veyahut resimlere göz gezdirir o esnada da metni okur. Böylelikle metinde anlatılan olaylar ve durumlarla, öğrencinin resimlerde görmüş olduğu olaylar ve durumlar birbirini destekleyerek örtüşmeyi sağlar. İkinci olarak da resim önceki sayfada, metin ise bir sonraki sayfada sunulur. Bu oluşumda ise çocuk öncelikli olarak metnin ne şekilde ilerleyeceğini ön görmeye çalışır. Bu tür oluşumlar, öğrencilerin tahmin yürütme, olacak olayları ön görme, yordama gibi yeteneklerini üst düzeyde aktifleştirebilmesini amaçlamaktadır. Üçüncü olarak da sayfada öncelikle metin, sonrasında ise resim verilir. Bu oluşumda ise öğrenci öncelikli adım olarak metni okur; okuma sonrasında ise okumuş olduğu kurguyu resim kanalı ile pekiştirir (Bağcı, 2007). Ders kitaplarında ele alınan metinler çerçevesinde şemalara, grafiklere, bulmacalara, kavram haritalarına, kavramsal karikatürlere, kavram ağlarına vb. görsel öğelere yer verilmediği görülmüştür. Ders kitaplarında bazı alt konularda çok fazla görsel öğe kullanılırken bazı alt konularda ise hiç görsel öğeye yer verilmediği ya da tek bir görsel öğeye yer verildiği görülmüştür. Araştırmanın bulguları 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında görsel öğelerin belli bir plan dâhilinde ve özen gösterilmeden kullanıldığını göstermektedir. Yazılı metni destekleme adına kullanılacak görsel öğelerin öncesinde bir plan çerçevesinde yerleştirilmesi ve bu durumdan yola çıkılarak metnin içine yerleştirilmesi doğru bir tasarım için çok büyük bir önem taşır (Yanpar, 2005). Ders kitaplarında görsel öğeler plansız oluşturulmuştur ve yeterli etkiyi uyandırmaktan uzaktır. İçeriği desteklemek amacıyla her yazılı metin için sadece resim ve fotoğraf kullanılmıştır. Grafik ve görsellerin öğrenmeyi etkileme gücü ile ilgili yapılan bir araştırmada fotoğraf, çizim ve diğer grafik öğelerinin ders kitaplarında büyük bir önem taşıdıkları ortaya çıkmıştır. Yine aynı araştırma bağlamında öğrencilerin ders kitaplarına yönelik beklentileri saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre grafikler/görseller, bireylerin ilgi alanlarına giren konular, örgütlenmiş motifler, kelimeler ve tasarım ilk beş sırada yer almıştır (Julie ve Earl, 1997; Akt. Şahin, 2014).

Araştırmanın bulgularına göre ders kitaplarında görsel öğelerin renk barındırmasına çok az özen gösterildiği görülmüştür. Kullanılan renkler çoğunlukla belirlenen amaçtan bağımsız biçimde kullanıldığı için renkler vurgulaması gereken detayları vurgulamaktan uzaktır. Kullanılan görsel öğeler ile zeminde kullanılan renkler arasında ahenk sağlanmaya çalışılmamıştır. Bazı görsellerde çok fazla renk kullanılmasından dolayı dikkat çekilmesi hedeflenen olaylara ya da kişilere yeterli düzeyde vurgu yapılamamıştır. Eğitimciler bireylerin öğrenme süreçlerinde görsel yolla öğrenmenin etkili öğrenme seçeneklerinden biri olduğu üzerinde dururlar. Eğitimde kullanılan ders kitapları incelendiğinde; öğrencilere verilen ders kitaplarında resimleme, tipografi ve iç sayfaları da içinde barındıran kısımlardaki görsel düzenlemelerde pek çok problemin olduğu ortaya çıkmaktadır. Ders kitaplarında görsel düzenin oluşumunu sağlayan ve dikkat edilmesi gereken en temel kavramlardan biri resimlemedir. Ders kitaplarındaki resimlemelerin, haritaların vb. görsel elemanların oluşturulmasında kullanılan renklerin, aktarılan verilerin algılanması açısından etkisi bilim insanlarınınca denetlenmiştir. Etkisi fazla olan renklerin başarılı biçimde kullanılması, renk kalitesi yüksek resimlemelerin yapılması öğrenmeyi hızlandırırken, renk kalitesi düşük resimlemelerin

yapılması öğrenciyi kitaptan soğutmaktadır (Özdemir, 2005). Kaliteli bir resimleme için, çizer metni iyi anlamlandırılmalı, alan ve kişileri bu bağlam çerçevesinde oluşturmalıdır. Günümüzde teknolojinin de gelişmesiyle birlikte ders kitaplarının photoshop programı kullanılarak renklendirilmesi yaygınlaşmış durumdadır. Basım olarak düşünüldüğünde bu programda resimlerin çok daha parlak, düzeltilmeye uygun ve anlaşılır görüldüğü bir gerçektir fakat bunun yanında renkli kalemle veya farklı resim boyama teknikleriyle okul kitaplarımız zenginleştirilebilir (Uzun, 2020). Bazı resim ya da fotoğrafların gerçeklikten uzak bir canlılıkta kullanılmış olması sebebi ile bu görseller, ayrıntıları ön plana çıkarmakta hiçbir etki gösterememiştir (Karataş & Yapıcı, 2006).

Ders kitaplarında görsel öğelerin sayfa içerisinde genellikle çok dağınık ve karışık kullanıldığı, görsel öğelerin yerleşiminde konu ya da sayfa başına, kitabın orta kısmına, sayfa sonuna pek dikkat edilmediği, görsellere sayı ve büyüklük bağlamında özen gösterilmediği ve sayfalar arasında herhangi bir dengeye dikkat edilemediği görülmüştür. Ancak hiçbir görselin bölünmediği, tek bir sayfada bütün olarak yer aldığı görsellerin bütünlüğünün korunmasına dikkat edildiği görülmektedir. Farklı yayınevleri tarafından hazırlanmış olan ders kitaplarında renklerin kullanım biçimleri, görsel öğelerin boyutlandırılması, görsellerin içerisinde yer alan öğelerin konumlandırılması, görsellerin seçilmesini kolaylaştıran nitelikler bağlamında kitaplar arasında büyük ölçüde ayrılık bulunmamaktadır. Görsel öğelerin boyutları genellikle gerçeklikten uzak biçimde oluşturulmuş, benzer özellikler ve farklı özellikler ayırt edilmekten uzak, mesajlar etki yaratmaktan uzak ve ön plana çıkması gereken ayrıntılara önem verilmeden oluşturulmuştur.

Görsel öğretim materyalleri, öğrencilerin görsel okumalarının gelişip artmasında ve bazı bilgi yapılarının aktarılmasında büyük bir önem taşır. Nitelikli biçimde hazırlanmış grafik ve resimler okuyacak bireyin dikkat seviyesini artırır ve aktarılan bilgi yapılarının önem derecesini yükseltir. Aktarılan bilgilerin işlevsel olmasını sağlayarak metnin okunma sayısını artırır (Yalın, 1966). Ders kitaplarında kullanılan; resim, fotoğraf, şema, vb. görsel öğeler, öğrencinin imge kuvvetini artırır, öğrencinin heyecanlanmasını sağlar, onların estetik algılarını değiştirir ve öğrenmeye karşı büyük ölçüde istek uyandırır (Alpan,2004; Keser,2004). Görsel öğelerin böyle bir etkisinin var olmasına karşın hazırlanan ders kitaplarında görsel öğelerin çok az seviyede ilgi ve dikkati artıracak, bilgi için yol gösterici olacak, araştırma incelemeye olanak tanıyacak nitelikte kullanıldığı görülmüştür. Araştırmacılar yapmış oldukları araştırmalarda görsel tasarımın hiçbir ders kitabında tam anlamıyla uygulanmıyor olduğu sonucunu ortaya çıkarmışlardır (Alpan, 2004; Eşgi & Dursun, 2008; Keser, 2004). Keser (2004) yapmış olduğu bir araştırmada bazı ders kitaplarında görsel öğelere yeterli düzeyde yer verilmemiş olduğunu, görsel öğelerin ileti aktarmakta herhangi bir katkısının bulunmadığını, görsel öğelerin olması gerektiği ölçüde renkli kullanılmadığını ve kullanılan görsel öğelerin okumayı zaman zaman zorlaştırdığını ifade etmektedir. Sözü edilen araştırma sonuçları ile bu araştırma sonuçlarının birbiri ile benzeşik ve dengeli olduğu görülmektedir. Ders kitaplarında verilen iletinin gücünün artırılması amacıyla tablolar, grafikler ve resimler gibi pek çok öğe kullanmak mümkündür. Metnin içerisinde bulunan görsel öğelere göndermelerde bulunması ve görsel öğelerin de yazılı olan metne etkin şekilde destek verecek bir niteliğe sahip olması beklenir (Hartley, 1990; Akt. Şahin, 2014).

İlköğretim kademesindeki ders kitapları içerisinde yer alan görsel öğelerin öğrenme sürecine büyük bir etkisi vardır. Kullanılan görsel öğelerin metin ile bağdaşık biçimde oluşturulması, aktarılan içerik ile uyumlu olması, içeriğe destek sağlaması açısından büyük önem taşır. Öğrencilerin dikkat seviyesini artırması ve dikkatini canlı tutması, metinlerin okunabilirliğini artırması ve sağlanan akış düzenini basitleştirmesi amacıyla görsel öğelerin sayfaya etkin biçimde konumlandırılması görsel öğelerin etkili olması açısından önemlidir (Güven, 2006). Ders kitaplarında görsel öğelerin kullanım biçiminde aktarılan hiçbir özelliğe dikkat edilmemiştir. Ders kitapları öğrenci için bir zorunluluk olmamalı aksine onun istekle ulaşabileceği, öğrenme merakını giderebileceği ve öğrendiklerini uygulama istencini yaratan bir kaynak konumunda olmalıdır. Ders kitabının görsel öğeleri ne kadar

anamlı ve etkili bir şekilde kurgulanırsa öğrenci ile kitap arasındaki ilk iletişim de o kadar anlamlı ve etkili olur (Ünder, 2013). Öncelikli olarak metnin, üst tarafındaki, yan tarafındaki ya da alt tarafındaki birkaç görsel öğenin varlığı durumunda hangi öğeye göndermenin yapılacağı net bir biçimde ifade edilmelidir. Tersi bir durumda metin ile görseli bağdaştırmaya çalışan öğrenci çelişki içinde kalarak bağlantı kuramaz. Kitapta kullanılan görsel öğeler, anlattığı metnin yakınında bulunursa öğrenci metni okurken metnin yanında yer alan görselleri hafızasına kaydeder ve metinde yer alan bilgiyi hatırlamaya çalıştığı anda görsel hafızasını etkinleştirerek metninle ilgili çağrışım yapabilir. Böylece görselle bağlantı kurduğu için öğrenci hem daha kolay öğrenir hem de gerek duyduğunda bilgiye daha hızlı erişir (Karataş & Yapıcı, 2006). Yapılan bir araştırmada, bazı ders kitaplarında görsel öğelerin metinler ile paralel olduğu ancak bazı kitaplarda ise hiçbir paralellik bulunmadığı, haritalar ve bazı grafiklerde kullanılmış renklerin birbiri ile yakınlık gösterdiği için gözün seçme niteliğini ortadan kaldırdığı sonucu meydana çıkmıştır (Yalın,1966).

Ders kitaplarının hazırlanmasında öğretim programını dikkate alma, görsel düzenlemeye yer verme, tasarıma özen gösterme, fiziki yapı, içerik, dil ve anlatım gibi pek çok niteliğe dikkat etme bir zorunluluktur (Kuzu & Yıldırım, 2008). Öğrenme düzeyini artıran ana prensiplerin başında kitabın eğitici olma niteliği gelmektedir. Öğrencinin, ders kitaplarındaki tüm yönlendirici niteliklerden faydalanabildiği sürece bilgiye erişme ve bilgiyi kullanabilme becerisi artacaktır. Bundan dolayı bir ders kitabı, hazırlanma sürecinde bilimsel içerikten yararlanma, dil bilgisi kurallarına özen gösterme, eğitici tasarımı ön plana çıkarma ve görselleri belirli düzen çerçevesinde oluşturma bakımından özenle oluşturulmalıdır. Ancak yapılan araştırmalar sonucunda hazırlanan ders kitaplarının büyük bir çoğunluğunun biçimlenme, tasarlanma ve içerik seçimi bağlamında eksik olduğu ve yeniden göz atılması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır (Çalık, 2001).

Görsellik, gündelik yaşamda olduğu kadar eğitim yaşamında da gittikçe ön plana çıkmaktadır. Görsel öğeler, bir başına da kullanılsa bir metni desteklemek için de kullanılsa öğrenmeye büyük bir katkı sağlar. Pek çok birey öğrenmesinde yazıdan çok görsel öğelerin etkili olduğunu söylemektedir. Görsel öğelerin bir iletme materyali olarak yazılı materyallere nazaran daha yaygın ve evrensel olduğu söylenebilir. Bireyler, belli konularda bilgiye ulaşma yeteneğini ders kitaplarının görselleriyle paralel olarak nitelendirmektedir. Görsellerle öğrenmek, öncelikli olarak ilköğretim seviyesinde olan çocuklar açısından işitmekle sağlanan öğrenme düzeyinden daha yüksektir. Kitapta yer alan iyi hazırlanmış görsel öğeler öğrenme hızını artırır. Bundan dolayı kitapta yer alan resimler isteklendirmeyi artırmalı, metin ve olaylar ile uyumlu olmalı ve içinde estetik değer barındırmalıdır (Atmaca, 2006). Görsel öğelerin verilmek isteneni anlamaya yardım etme, dikkat çekici olma, isteklendirmeyi artırma, soyut ve karmaşa oluşturan kavram yapılarını açıklar nitelikte olma, kolaylıkla yorumlanabilecek düzeyde olma, hatırlamada kolaylık sağlama gibi pek çok faydası vardır. İçinde bulunduğumuz süreçte yazılı ders materyallerinin resimlendirilmesinde belirli düzeyde bir artma olduğu görülmektedir ancak artan bu oranla hazırlanan resimlerin kalitesinin de artmasında paralel bir artış yoktur (İşler, 2003). Kaptan ve Kaptan (2004) ders kitaplarında ortaya çıkan tasarımsal problemler ve bireylerin öğrenme sürecine olan etkisi üzerinde durmuşlardır. Araştırmadan elde edilen bulgular çerçevesinde ders kitaplarında, içerikte yer alan sorunlarla beraber, bireylerin öğrenmesini kötü anlamda yönlendiren tasarım problemlerinin de var olduğu meydana çıkmıştır. Bir de ders kitaplarının kapaklarındaki tasarım, oluşturulan tipografi, kullanılan kâğıt ve baskı kalitesi, ciltlemede yapılanlar ve grafikteki tasarımlar bağlamında da problemlerinin varlığı saptanmıştır. Ders kitaplarındaki görsel öğelerin çoğunlukla belirli bir düzen oluşturulmadan konumlandırılması, sayfadaki tüm boşlukların doldurulmaya çalışılması, gerekli olmayan süslerin kullanılıyor olması, renklerin doğru seçilmiyor oluşu, yazıların okunmasında yaşanan problemler, görsellerin sadelikten ve yalınlıktan uzak olması temel problemlerdir. Sözü edilen araştırmada elde edilen bulgularla yapılan bu araştırmada elde edilen bulguların birbirini destekleyecek nitelikte olduğu görülmektedir. İki araştırma sonuçlarında da görsel tasarım ilklerinin kullanımına yönelik

ortaya çıkan problemler benzeşiktir. Karababa'ya (2005) göre, ülkemizde hazırlanmış ders kitaplarında kullanılan görseller metni tamamlar nitelikte, açıklamaya gerek kalmayacak nitelikte ve anlamlandırmayı güçlendirecek nitelikte oluşturulmamıştır. Yapılan araştırmalara göre ülkemizde hazırlanan ders kitaplarındaki görsel tasarımlarla ilgili önemli problemler vardır. Türkçe ders kitaplarının dışında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onay verilmiş pek çok ders kitabı da aynı görsel tasarım problemlerini içinde barındırmaktadır. Yaşanan değişimler itibarıyla ders kitaplarındaki içerik ögesinde değişime gidilmiş, ders kitapları çeşitli kuram ya da yaklaşımlar dikkate alınarak tekrar oluşturulmuş ama görsel tasarım bağlamındaki problemler düzeltilmemiş ve olduğu şekliyle sürdürülmüştür (Dane, Doğar & Balkı 2004; Eşgi, 2005; Güzel, Oral & Yıldırım 2009; Keser, 2004).

Ders kitaplarının hazırlanmasında aynı ilke ve ölçütler kullanılıyor olmasına karşın hem aynı ders için hazırlanmış olan ders kitapları arasında hem de farklı dersler için hazırlanmış olan ders kitapları arasında uyum sağlanamamıştır. Yine elde edilen bulgulara göre ders kitaplarında kullanılan görsellerde, görsel tasarım ilkeleri doğru, etkin ve birbirleriyle bağdaşık biçimde kullanılmamıştır. 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında, tablo, şema, grafik, kavram haritası, bulmaca, kavramsal karikatür vb. görsel öğeler hiç kullanılmamıştır. Değerlendirilen ders kitaplarındaki metinlerde kullanılan görsel öğeler konulara göre denge oluşturacak biçimde kullanılmamış ve bazı görsel öğeler içerik ile bağdaşıklık sağlamamış, içeriği destekler nitelikte oluşturulmamıştır. Görsel öğeler sayfada dağınıklık yaratacak biçimde konumlandırılmış, bazen konu ya da sayfanın başında, bazen sayfanın ortasında, bazen de sayfanın sonunda yer almıştır (Alkan, 2005). Görsellerin büyüklük oranları dikkate alınmamış, kullanılan görseller sayısı ve büyüklüğü bakımından sayfalar arasında denge sağlayacak biçimde dağıtılmamıştır. Görsel öğeler genellikle bölünmemiş, tek bir sayfada yer alacak biçimde tasarlanmıştır.

Ders kitaplarının içinde siyah beyaz resimlere hiç yer verilmemiş, hiçbir resimde tek renk kullanılmamış, bütün resimlerde en az dört beş renk kullanılmıştır. Bazı resimlerde kullanılan renkler gereğinden fazla canlı tutulmuştur. Gereğinden fazla canlı renk kullanılması kullanılan resmin gerçeklikten uzaklaşmasına yol açar (Alım, 2011). Bazı resimlerde de renkler uyum sağlamayacak biçimde alakasız şekilde kullanılmıştır. Görsel öğelerin boyutları bazen gerçek boyutlara uyum sağlayacak biçimde oluşturulmuştur bazen de gerçekliğe aykırı biçimde oluşturulmuştur. Bir resimde filin insandan daha küçük boyutlandırılmıştır. Kitaplarda kullanılan görsel öğelerin, ilgiyi sağlama ve dikkati diri tutma, bilgi yapısına ulaştırmada rehber olma ve araştırmalarda bulunma, merak uyandırma konularında çok az etki uyandırdığı söylenebilir. Tüm ders kitaplarında (A, B, C, D) seçilen görsellerde öğrenci seviyesinin göz ardı edildiği saptanmıştır. Oluşturulan görsellerde gerçek yaşamın görsellere yansıtılmamıştır. Ders kitaplarında kullanılan görseller, genellikle yaşamdan kopuk ve yalnızca ders ve öğrenme sürecinin zorunlu birer parçası olarak algılanır (Ünver & Genç, 2013). Çalışma sonucunda değerlendirilen görsellerin, çocukların farklı yaşantıları tanıma, kendi yaşantılarının ürünü olma, somut yaşantılar kazandırma, eleştirel düşünebilme, hayal gücünü devindirebilme işlevlerini tam anlamıyla gerçekleştirememesi; görsel tasarım ilkeleri yönüyle öğrenci düzeyine uygun olmayan bu görsellerin sınıf seviyesine göre büyük farklılıklar göstermemesi ve görsellerde verilen iletilerin benzer amaçlara yönelik olması, elde edilen en önemli sonuçlar olarak sunulmuştur.

Ders kitaplarının hazırlanmasında dikkate alınması gereken temel ilkelerden biri görsel tasarım ilkeleridir. Ders kitaplarındaki görsel tasarım ilkelerine yönelik yanlışlar, problemler, yapılan çalışmalar da dikkate alınarak tespit edilmeli ve giderilmelidir. Ders kitapları hazırlanma ve değerlendirilme aşamasında görsel tasarım ilkelerini bütünlük oluşturacak biçimde ele alınmalı ve bütüncül bakış açısı ile yeniden değerlendirilmelidir (Şahin, 2014). Ders kitaplarını hazırlayacak bireyler belirli bir özen çerçevesinde seçilmeli ve bireylere kitap hazırlama aşamasına başlamadan belirli eğitimler ve seminerler verilmelidir. Ders kitaplarını incelenme ve değerlendirilmesi aşamasında tasarım konusunda uzmanlaşmış kişilerden yardım alınmalıdır.

KAYNAKÇA

- Alım, M. (2011). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi ve geliştirme sürecine yönelik öneriler. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 12(17), 243-262.
- Alpan, G. (2004). *Ders kitaplarındaki grafik tasarımının öğrenci başarısına ve derse ilişkin tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altay, E. (2021). *Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aşçı, İ. (2014). *İlköğretim beşinci sınıfta fen ve teknoloji ders kitabının içerik ve görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Atmaca, A. E. (2006). İlköğretim ders kitaplarında görsel tasarım ve resimleme. *Millî Eğitim Dergisi*, (35)171, 318-336.
- Aybek, B., Çetin, A. & Başarır, F. (2014). Fen ve teknoloji ders kitabının eleştirel düşünme standartları doğrultusunda analiz edilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 313-325.
- Aycan, Ş., Kaynar, Ü. H., Türkoğuz, S. & Arı, E. (2002). *İlköğretimde kullanılan fen bilgisi ders kitaplarının bazı kriterlere göre incelenmesi* [Bildiri sunumu]. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. ODTÜ, Ankara.
- Bağcı, H. (2007). *Dokuzuncu sınıf bilgi ve iletişim teknolojileri ders kitabının görsel tasarım ilkelerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Becer, E. (2022). *İletişim ve grafik tasarımı* (13. baskı). Dost yayınevi.
- Buyurgan, S. (2001). Bir çocuğun altı-dokuz yaş arası çizgisel gelişimi. *Gazi Sanat Dergisi*, (5)2, 31 - 44.
- Çakır, A. (2006). *İlköğretim dördüncü sınıf matematik ders kitapları ile ilgili öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çalık, T. (2001). *Türkçe ders kitaplarının biçim ve tasarımı, konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu, Türkçe 1-8* (3.baskı). Nobel Yayınları.
- Dal, O. (2019) *Mekânla ilişkisinde görsel iletişim tasarımı*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dane, A., Doğar, Ç. & Balkı, N. (2004). İlköğretim 7. sınıf matematik ders kitaplarının değerlendirmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 1-18.
- Demir, D. (2008). *İlköğretim 1., 2. ve 3. sınıf Türkçe ders kitaplarının görsel tasarım ilkelerine uygunluğu açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demircioğlu, E. (2013). 9. sınıf Tarih ders kitabında yer alan görseller hakkında öğretmen görüşleri: Trabzon örneği. *Turkish studies international periodical for the languages, literature and history of Turkish or Turkic*, 8(7), 95-107.
- Demirel, Ö. & Kaya, Z. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (4. baskı). Pegem Akademi.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S. & Yağcı, E. (2001). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (10.baskı). Pegem Akademi.

- Dursun, Ö. Ö. & Odabaşı, H. F. (2011). *Çoklu ortam tasarımı* (3.baskı). Pegem Akademi.
- Eşgi, N. & Dursun F. (2008). 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler öğretimi ders kitaplarının görsel tasarım ilkelerine göre değerlendirilmesi. *G.Ü. Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 22, 21-34.
- Eşgi, N. (2005). İlköğretim 5. sınıf Bilgisayar ders kitaplarının görsel tasarım ilkelerine göre değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 4(165), 1302- 5600.
- Gezer, Ü. (2019). Çağdaş sanat ve tasarım eğitiminde görsel tasarım öğeleri ve ilkeleri. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(40), 595-614.
- Gezer, Y. (2007). *Farklı metinsel tasarım biçimlerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme ve algulamaları üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gökdere, M. & Keleş E. (2004). Öğretmen ve öğrencilerin fen bilgisi ders kitaplarını kullanma düzeyleri üzerinde müfredat değişikliğinin etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, (5)161, 28-97.
- Gönen, M., Katrancı, M., Uygun, M. & Uçuş, Ş. (2011). İlköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik çocuk kitaplarının, içerik, resimleme ve fiziksel özellikleri açısından incelenmesi. *Eğitim Bilim Dergisi*, 36(160), 251-265.
- Gözütok, F. D. (2004). *Öğretmenliği geliştireyim* (2. baskı). Siyasal Yayınevi.
- Güçlü, N. & Topses, G. (2001). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu* (3. baskı). Nobel Yayınları.
- Gündüz, Ş. & Odabaşı, F. (2004). Bilgi çağında öğretmen adaylarının eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 43-48.
- Güneş, F. (2002). *Ders kitaplarının incelenmesi* (1. baskı). Ocak Yayınları.
- Güven, S. (2006). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin kazandırdığı yeterlikler yönünden değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 165-179.
- Güzel, H., Oral, İ. & Yıldırım A. (2009). Lise II Fizik Ders Kitabının Fizik Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi. *S.Ü. Ahmet. Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(27), 133-142.
- İlhan, E. & Yazar, İ. (2021). Temel eğitim Türkçe ders kitaplarındaki metin-görsel ilişkisinin görsel tasarım unsurları bağlamında incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(52), 744-763.
- İşler, A.Ş. (2003). Yazılı ders materyallerinde illüstrasyon kullanımının dayandığı temel ilkeler ve sağladığı katkılar. *Millî Eğitim Dergisi* 7(157) 1301-7669.
- Kaptan, S. G. & Kaptan, A.Y. (2004). *Ders kitaplarındaki tasarım sorunları ve öğrencilerin öğrenme düzeyine etkisi* [Bildiri sunumu]. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, Malatya.
- Karababa, Z.C. (2005). Avrupa'da anadili öğretimi Türkçe ve İngilizce anadili ders kitaplarının incelenmesi ve karşılaştırılması. *Millî Eğitim Dergisi* Sayı:167.
- Karataş, S.& Yapıcı, M. (2006). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin işleniş ve uygulama örnekleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 311-325.
- Kavcar, N., Özkan, G., Arıkan, G. & Şengören, S. K. (2011). *Fizik öğretmen adaylarının 10. Sınıf Fizik kitabına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi* [Bildiri sunumu]. Türk Fizik Derneği 28. Uluslararası Fizik Kongresi (pp.371). 5-9 Eylül, Muğla.
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (2. baskı). Pegem Akademi.

- Keser, H. (2004). İlköğretim 4. sınıf Bilgisayar ders kitaplarının görsel tasarım ilkelerine göre değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 1-21.
- Kılıç, A. & Seven, S. (2011). *Konu alanı ders kitabı incelemesi* (5. baskı) Pegem Akademi.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(15), 170-189.
- Kum, Ö. (2022). Görsel iletişim tasarımı açısından Erbaa özel eğitim uygulama okulu sosyal beceriler 1. kademe ders kitabının incelenmesi. *Turkish Studies, -Social*, 17(4), 611-627.
- Kuzu, A. & Yıldırım Y. (2008). *Bilişim teknolojileri öğretim programına yönelik hazırlanmış öğretmen kılavuz ve öğrenci çalışma kitaplarının uygunluğuna ilişkin bilgisayar öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi* [Bildiri sunumu]. VIII. Uluslar Arası Eğitim Teknolojileri Konferansı, Eskişehir.
- Küçükahmet, L. (2002). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (22. baskı). Nobel Yayınları.
- Mazlum, Ö. & Mazlum, F.S. (2016). İlköğretim 4. Sınıf ders kitaplarının görsel tasarımına yönelik öğretmen görüşleri. *Sanat Eğitim Dergisi*, 4(1), 1-1.
- MEB (2013). Tebliğler Dergisi. Sayı: 2023/2793 Millî Eğitim Basımevi, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği. (2012). T.C. Resmi Gazete, 28409, 12 Eylül 2012. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/dersarac/dersarac.html>. Erişim Tarihi: 24.06.2024
- Ocak, G. & Beydoğan, Ö. (2005). İlköğretim okulları 3. sınıf hayat bilgisi ders içeriğinin amaçlarla tutarlılık ve öğrenci seviyesine uygunluk açısından yeterlilik düzeyi standart belirleme Erzurum il örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 109-132.
- Özdemir, S. (2019). *Kuramdan uygulamaya Türkçe ders kitabı incelemeleri* (2. baskı). Anı Yayıncılık.
- Özdemir, T. (2005). Tasarımda renk seçimini etkileyen kriterler. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 391-402
- Perkmen, S. & Tezci, E. (2011). *Eğitimde teknoloji entegrasyonu* (1. baskı). Pegem Akademi.
- Saban, A. & Ersoy, A. (2019). *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (3.baskı). Anı Yayıncılık.
- Sarı, N. (2006). *Çocuk kitapları illüstrasyonları üzerine bir araştırma ve bir örnekleme*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, M. (2014). Sosyal bilgiler ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 31-46.
- Şahin, S. & Turanlı, N. (2005). Liselerde okutulmakta olan lise 1. sınıf matematik kitaplarının değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 327-341.
- Topaklı, A. (2012). *İlköğretim ikinci kademe 7. sınıf "Fen Bilgisi" ders kitabındaki teknik illüstrasyonların grafik tasarım açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Tor, H. & Erden, O. (2004). İlköğretim öğrencilerinin bilgi teknolojilerinden yararlanma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Tojet (The Turkish Online Journal of Educational Technology)*, 11(5), 120-130.

- Türkben, T. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki metin resimlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 650-672.
- Uçar, C. (2016). *Ortaokul beşinci sınıf fen bilimleri ders kitabının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uluışık, M. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf matematik ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uzun, H. (2020). *1. ve 4. sınıf öğrencilerinin görsel tasarım öge ve ilkelerini bilme düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünal, F. & Simsek, A. (2002). Eğitim amaçlı yazılı iletilerin tasarımı. *Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(17), 211-223.
- Ünder, H. (2013). *Selahattin Ertürk'ün eğitim tanımının bir analizi* [Bildiri sunumu]. Eğitim Felsefesi Ulusal Sempozyumu. 5-7 Haziran, Ankara.
- Ünsal, Y. & Güneş, B. (2002). Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak MEB ilköğretim 4. sınıf fen bilgisi ders kitabına fizik konuları yönünden eleştirel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 107-120.
- Varıoğlu, B., Şeref, İ., Gedik, M. & Yılmaz, İ. (2014). Deyim ve atasözlerinin görsel bir araç olarak karikatürlerin başarıya etkisi. *Karadeniz Araştırmaları*, 41(41), 226-242.
- Vural, B. (2006). *Eğitim- öğretimde teknoloji ve materyal kullanımı* (2. baskı). Hayat yayınları
- Yalın, H. İ. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (30. baskı). Nobel Yayınları.
- Yalın, H.İ. (1966). Ders kitapları tasarımı. *Millî Eğitim Dergisi*, 12(132), 61-66
- Yanpar, T. (2005). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (15. baskı). Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12.baskı). Seçkin yayıncılık.

EXTENDED SUMMARY

Introduction: Textbooks are of great importance for the student to come to the lesson prepared, to access extensive knowledge structures in the shortest way, in homework and group work. Textbooks convey the message that the student wants to receive in the shortest way and convey the message to the student in the clearest way by saving the message from unnecessary details. It directs students to a variety of resources to ensure that students gain enriched and more meaningful experiences. If textbooks are used together with teaching activities, they can increase individuals' reading comprehension skills and critical thinking skills. In such a process, students have the chance to learn basic knowledge structures and all types of structures of sentences. In such a process, students have the chance to learn basic knowledge structures and all types of structures of sentences.

Purpose and sub-purposes: The general purpose of this research is to evaluate 5th grade Turkish textbooks in terms of visual design principles.

In order to achieve this general purpose, answers were sought to the following questions. In textbooks;

- 1.Are visual elements used to support the content of the text?
- 2.Are the visual elements and the content of the text consistent?
- 3.Are visual elements placed effectively on the page?
- 4.Have visual elements been used effectively in terms of their technical features?
- 5.Are the visual elements enough to make the student think?
- 6.Has the principle of plainness and simplicity been followed in the design of visual elements?
- 7.Are the visual elements appropriate to the student level?

Method: This research is a qualitative study based on document analysis that aims to evaluate 5th grade Turkish textbooks in the context of visual design principles. In the research, document analysis, a qualitative research method, was used to examine 5th grade Turkish textbooks in the context of visual design principles. The study group of this research consists of 5th grade Turkish textbooks approved by the Ministry of National Education, Board of Education and Discipline. The data of the research was obtained from four Turkish textbooks selected among the 5th grade Turkish textbooks approved by the Ministry of National Education. The fact that the books are actively used in schools was effective in the selection of 5th grade Turkish textbooks. In the research, rubrics compatible with the sub-objectives found in the literature and developed by Şahin (2014) were used to determine the compliance of the 5th grade Turkish textbooks distributed to students by the Ministry of National Education with the visual design principles. Although the rubrics were used ready-made, the textbooks were evaluated by the researcher and 3 field experts. In addition, a common strategy was determined during the evaluation phase and a consensus was reached on the method. After this stage, experts evaluated the textbooks independently according to the rubrics.

Results and Conclusion: According to the findings we obtained from the research, it is seen that pictures/photographs are the most used visual elements in Turkish textbooks. Visual elements were included in the least number of D textbooks and the most in A textbooks. No tables were used in textbooks A, B and D. In textbooks, only activities such as diagrams, graphs, puzzles, concept maps, conceptual cartoons, concept networks, etc are used visual elements are included. In addition, while some sub-topics include many visual elements, in some sub-topics visual elements are not included at all or are included in insufficient numbers. This finding shows that visual elements are used in an unplanned and inadequate manner in textbooks. The texts in Turkish textbooks were examined one by one. As a result of the analysis, the visual elements used in the books are used partially enough to understand the texts and the visuals partially support the understanding of the verbal text. When the findings obtained were considered, it was revealed that the visual elements used in the books were not used in a way that was consistent with the text, appropriate to the content of the text, summarized the text, supported the main idea and realized the achievements. The visuals in the text do not generally coincide with the events described. It can be said that the visual elements used are mostly not consistent with the content and are independent of the situations described. According to these findings, it can be said that the visual elements in the textbook are not suitable for the content of the text, summarizing the content, supporting the main idea and realizing the achievements. When the findings obtained were examined, it was seen that in all textbooks (A, B, C, D), the sizes of the visual elements were used appropriately at a very low level and the details that emphasized the necessary message in the visual elements were mostly not used. It was observed that little attention was paid to the visual elements containing colors in the examined textbooks. Since the colors used are often used independently of the determined purpose, the colors are far from emphasizing the details they should emphasize. Very little effort was made to ensure harmony between the visual elements used and the colors used on the ground. Due to the use of too many colors in some images, sufficient emphasis was not placed on the events or people that were intended to attract attention. Because some pictures or photographs were used in a vivid manner that was far from reality, these images had no effect in highlighting the details.

Recommendations: Visual design principles should be taken into consideration primarily when creating textbooks. Mistakes and problems regarding visual design principles in previously prepared textbooks should be identified and eliminated by taking into account the studies carried out. During the preparation and evaluation phase of textbooks, visual design principles should be considered in a holistic manner and re-evaluated with a holistic perspective. Individuals who will prepare the textbooks should be selected with particular care, and certain training and seminars should be given to individuals before starting the book preparation phase. When examining and evaluating textbooks, help should be sought from people who are experts in design.

Keywords: Turkish, Textbook, Principles of visual design, Middle school, Evaluation

Yazar Katkı Oranı

Bu araştırmanın hazırlanmasında birinci yazar %50, ikinci yazar %50 oranda katkı sağlamıştır.

İNGİLİZCEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN KELİME ÖĞRENME STRATEJİLERİ VE ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ SEVİYELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ*

Fikriye DEMİR**
Yonca ÖZKAN***

Öz

Alanda öğrenen özerkliği ve kelime öğrenme stratejileri hakkında yapılmış çalışmalar mevcuttur, ancak özellikle İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin kelime performansları ile öğrenen özerklik düzeyleri arasındaki ilişki hakkında yapılmış çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Çalışmaların çoğu, sınıf dışında değil, yabancı dil sınıflarında öğrenci özerkliğini geliştirmeye odaklanmaktadır. Bu çalışma, öğrenen özerkliği ile öğrenenlerin kelime öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi, eğitilmiş verilerle karşılaştırarak açıklamakta ve tartışmaktadır. Çalışmanın bulguları, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri ve onların özerk öğrenenler olmaları ile nasıl bir ilişkisi olduğu hakkında bir geri bildirim vermektedir. Bu çalışmanın nitel ve nicel verileri analiz edildiğinde, İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin özerklik seviyeleri ve kelime öğrenme stratejileri arasında zayıf olumlu ilişki bulunmuştur. Ayrıca bulgular öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerini kullanım sıklıklarında cinsiyet, yaş ve İngilizce eğitim yılına göre ciddi bir farklılık olmadığını ve öğrencilerin özerk öğrenmeye istekli olduklarını ortaya çıkarmıştır. Bu çalışma ile elde edilen sonuçlar, dil öğretmenlerinin yabancı dil sınıflarında kelime öğreniminde özerk olmanın farkında olmalarını sağlayacaktır. Ayrıca bu çalışma, ikinci dilde daha iyi kelime öğrenimi için bir kılavuz niteliği taşıyabilme özelliğine sahiptir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme Özerkliği, Kelime Öğrenme Stratejileri, İngilizce'yi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler

The Relationship Between EFL Students' Vocabulary Learning Strategies And Their Level Of Learner Autonomy

Abstract

There are studies on autonomy and vocabulary learning strategies in the field, but there are not many studies on the relationship between vocabulary performance and autonomy levels of Turkish students who learn English as a foreign language. Most of the studies focus on improving student autonomy in foreign language classes, not outside the classroom. This study describes and discusses the relationship between learning autonomy and the learning word learning strategies by comparing it to the trained data. The findings of the study give feedback on the vocabulary learning strategies of Turkish students who have learned English as a foreign language and how they relate to being self-learners. When this study's qualitative and quantitative data were analyzed, a weak positive relationship was found between the autonomy levels and vocabulary learning strategies of students who learned English as a foreign language. In addition, the findings revealed that the students' vocabulary learning strategies do not have a significant difference in the frequency of use compared to gender, age, and English education year, and students are willing to be autonomous learners. The results suggest that language teachers are aware of their autonomy in vocabulary learning in foreign language classes. In addition, this study is capable of carrying a guide for better vocabulary learning in the second language.

Keywords: Learner Autonomy, Vocabulary Learning Strategies, EFL Students

* Bu makale yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Adana Seyhan, Şehit Halit Yaşar Mine Ortaokulu. e-posta: 201407011@hakkari.edu.tr

*** Prof. Dr. Çukurova Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu. e-posta: yoncacaylakliozkan@gmail.com

INTRODUCTION

Language education plays an essential role in the countries' education systems. It prepares the learner for life in many aspects, such as finding a job, entering university, following worldwide issues, etc. Besides, language learning is significant not only for being a part of the education system but also for being the crucial point for communication and the notion of communicative language learning (Byram, 2013). Also, English learning enables the learner to be burdened with cruel impositions in the global market (Guilherme, 2007).

Türkiye is located in a strategic and geopolitical area. Because of this reason, learning English in Türkiye is essential (Kirkgoz,2007). Furthermore, English as a Lingua franca enables a good way of international communication and catches up with the latest developments in many areas such as technology, science, and business (Kirkgoz, 2005).

Vocabulary learning has been studied so much in EFL classrooms by scholars. Schmitt (2000) underlines that lexical knowledge needs to be the central point to communicating competence and acquiring a second language. Learners are expected to learn linguistic knowledge and store and reuse it when necessary, so whether a learner can learn the language or not can be measured according to the vocabulary knowledge of that learner. It is impossible to learn a language without vocabulary knowledge, and as Nation (2001) believes, learners can acquire an excessive amount of vocabulary by assessing vocabulary learning strategies. That is, vocabulary learning strategies are essential for good vocabulary knowledge. These strategies can be helpful in the learning process of acquiring the vocabulary of the target language. Because all the students are different from each other, the strategies they use while learning vocabulary are also different.

Holec (1981) defined learner autonomy as 'the ability to take charge of one's learning (p.3). That is, it is a way for learners to direct their learning and control their learning process. Moreover, the learners and teachers play a great role in building knowledge (Little, 2008). The teachers can promote learner-centred learning and encourage the students to be more involved in their learning processes. As Benson (2007) points out, learner autonomy in language learning is to control the purposes of learning a language and how they learn the language. For such reasons, learner autonomy plays a vital role in vocabulary learning.

In learning a second or foreign language, vocabulary knowledge is essential because it is impossible to communicate without vocabulary knowledge (Sedighi & Hadidi Tamjid, 2016). There are many vocabulary learning strategies, and learners choose their own strategy. In this aspect, learner autonomy helps the learner to select the best suitable strategy for himself and gives some privileges to the learner in the learning process (Gu & Johnson, 1996). The learner should decide what kind of strategies to adopt to benefit from learning vocabulary knowledge.

Tuan (2011) mentions that when a learner has autonomy in the vocabulary learning process, the learner will probably benefit from the long-term capacity. The learner can acquire lexical knowledge, keep it in mind, and use it when necessary. Therefore, autonomy and vocabulary learning strategies may have a relationship, and learning this relationship may be helpful for EFL students in Türkiye. Hence, this study aims to investigate which vocabulary learning strategies are used by Turkish secondary school students in and outside of the EFL classrooms and seek a relationship between their level of learner autonomy and students' preferences for vocabulary learning strategies.

There are several studies conducted about learner autonomy and vocabulary learning strategies in the field (Sedighi & Hadidi, 2016). Still, there are not many studies undertaken explicitly about the relationship between Turkish EFL learners' vocabulary performance and their levels of learner autonomy. Most studies concentrate on fostering learner autonomy in EFL classrooms but not out of

the school. This study explains and discusses the relationship between learner autonomy and learners' vocabulary learning strategies by comparing them with the triangulated data. The study findings give feedback about the Turkish EFL learners' VLSs and how they are related to their being autonomous learners.

This study enables language teachers to be aware of being autonomous in vocabulary learning in EFL classrooms, the effectiveness of fostering learner autonomy, and its results on the vocabulary learning process. Furthermore, knowing which vocabulary learning strategies are used by autonomous learners enables the teachers to show a good way of planning their lessons and preparing suitable materials in their teaching processes. Moreover, this study shows the differences in choosing VLSs in terms of gender, so teachers can consider individual differences.

METHODOLOGY

This study investigates the relationship between vocabulary learning strategies and learner autonomy. In this study, the mixed method research design was employed. Collected qualitative and quantitative data were used to seek answers to the research questions listed below:

R. Q. 1. Do English language learners utilize different VLSs? If so, to what extent do they use VLSs?

R. Q. 2. What is the autonomy level of English language learners? To what extent are language learners autonomous regarding VLSs?

R. Q.3. How do VLSs differ according to

A. gender?

B. age?

C. year of education?

R. Q. 4. Is there any relationship between the level of LA and VLSs?

Two types of questionnaires were used to collect quantitative data. One was about VLSs, and the other was about LA. Moreover, semi-structured interviews were used as a qualitative data collection tool.

Research setting and participants

Convenience sampling was used at a school, which was located in the South of Türkiye, to select the participants. Eighth-grade students of the school were asked whether they were eager to participate in this research or not. The study was on a voluntary basis. The study was conducted with 100 students, ten percent of whom were also interviewed.

The quantitative data were collected from 100 participants: 45 male and 55 female. In this study, there were 100 participants. The age of the participants differed. Twelve of them were 12 years old, 71 of the participants were 13 years old, and 17 participants were 14 years old. The participants of this study were asked to write information about how many years they have been taking English courses. Eighty-one have been learning for seven years, ten have been learning for eight years, five have been learning for nine years, and four have been learning English as a second language for ten years. In other words, a language learner who has studied for seven years represents a student who only studies English, as the Turkish education system provides. However, students who study for 8, 9, and 10 years represent the ones who took extra courses in the English language for 1, 2, and 3 years.

The data was collected using a learner autonomy questionnaire (closed and open-ended questions embedded) and a VLSs (closed and open-ended questions embedded) questionnaire. Both questionnaires were translated into the participants' mother language, Turkish, to ensure comprehensibility of the questionnaires. During this process, a numbering system was used to compare the students' learner autonomy and vocabulary learning strategies. Also, the researcher conducted semi-structured interviews with students to ensure the reliability of the study.

Data collection instruments

The VLS questionnaire was adapted from Schmitt's (1997) taxonomy and had 30 items. It has five categories: determination strategies, memory strategies, cognitive strategies, metacognitive strategies, and social strategies. The researcher adapted her questionnaire from his taxonomy and translated its language from English to Turkish (mother tongue) to be more understandable. The participants were given 15 minutes to complete the questionnaire. According to Cronbach's alpha, the reliability of VLS was 0,903. This score showed a high degree of reliability.

To evaluate the level of participants' autonomy, a LA questionnaire was conducted. The original questionnaire was developed by Sakai, et al. (2008), and the researcher adapted this questionnaire to fit the research objectives. It also had 30 items and three sections: abilities, autonomous activities, and responsibilities both in and out of the classroom. The questionnaire included a 5-point Likert scale (1=never, 2=seldom, 3=sometimes, 4=often, 5=usually). According to Cronbach's alpha, the LA questionnaire had high reliability with 0,925. (Except for the LA questionnaire from the 7th to 14th item).

Semi-structured interviews were conducted face-to-face in the second part of the data collection. Interview questions were adapted from Ölmez' (2014) interview questions. At the beginning of the interview, the researcher mentioned again about the ethical issues. Ten students from students, who participated in the VLS and LA questionnaires, were interviewed as well. Each participant was interviewed individually and audio-recorded to be transcribed afterwards.

Data analysis

All the quantitative data were analyzed via the SPSS program. The study's qualitative data were analyzed via thematic analysis with respect to six steps: familiarization, coding, generating themes, reviewing themes, defining and naming themes, and writing up. Quirkos program was used to analyze the qualitative data.

Interviews with students and open-ended comment questions, and teacher opinions were analyzed thematically. As Braun and Clarke (2006) identify, thematic analysis is a method for identifying, analyzing, and reporting themes within collected data. Boyatzis also (1998) mentions that thematic analysis enables researchers to use different types of information systematically, and so data analysis has an important role in the accuracy and sensitivity of understanding data.

Trustworthiness of the Study

While qualitative supplementals require transferability, confirmability, dependability, and credibility, quantitative supplementals require reliability, objectivity, and validity as the main commons for a study to be trustworthy. (Creswell & Miller, 2000; Dörnyei, 2007; Lincoln & Guba, 1985). In this study, all these parameters were taken into consideration. Also, member checking was used by the researcher to raise the reliability and validity.

Ethical Issues

All the participants were given consent forms that informed them that participating in the questionnaire was voluntary for ethical issues. The students were under eighteen years old, and their families signed the consent forms. Moreover, the participants were given the information that their identities were disguised to align with the principles of research ethics. The aim of the study was presented, and they were kept free to leave the study at any time they wanted.

RESULTS AND FINDINGS

The Results of Quantitative Analysis

In this study, vocabulary learning strategies and learner autonomy questionnaires were applied. Firstly, each questionnaire was analyzed separately, and then a comparative analysis of these two questionnaires was provided.

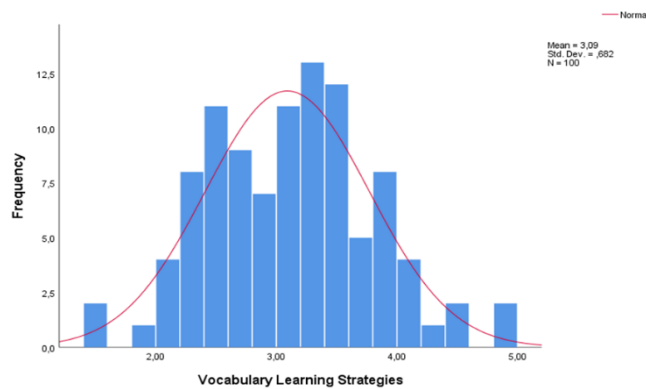
Demographic Characteristics of the Participants

The present section aims to present the general demographic profile of the participants who joined the questionnaire in the present study. As stated in the methodology section, the participants were secondary school students in the state school in Adana, Turkey. The participants' age range varied from 12 to 14. 13 years old students were dominant in the participant group. As mentioned in the methodology section to introduce the participants, it is evident that the gender distribution is about equal with the 45 male and 55 female students. Moreover, the education year groups varied from 7 to 10 years. Therefore, it is possible to state that the majority in the participants' group consisted of students who had studied English for seven years. Hence, the students generally did not have extra English courses or any education except their education process in school.

Vocabulary Learning Strategies

The first part of the questionnaire evaluated the participants' VLSs usage frequency, with its five subcategories: determination, social, memory, cognitive, and metacognitive strategies. In total, the section included 30 items. The minimum frequency degree was 1.53; the maximum VLS usage frequency was 4.97. Moreover, the mean was 3.09, and the standard deviation was 0.68. The highest mean reached 3.25 metacognitive vocabulary learning subcategory (VLSS), and its standard deviation was 0.82. On the other hand, according to the participants' responses, the minor usage frequency mean was found at 2.80 of social strategy as a VLS with a 0.89 standard deviation.

Figure 1
Distribution of participants' responses about their VLSs usage frequency



Moreover, Figure 1. represents the distribution of participants' responses about their VLSs usage frequency. According to Figure 1., the participants' VLSs usage frequency degrees were distributed normally. In other words, it is apparent in the figure that the large majority of the participants' frequency degree scores were concentrated in the middle of the distribution, and the scores decreased in frequency the farther away from the standard they were. To sum up, the participants' responses to the VLS' usage frequency degree scores had a standard distribution curve; thus, the mean, median, and mode are identical in the present study's data set.

Learner Autonomy

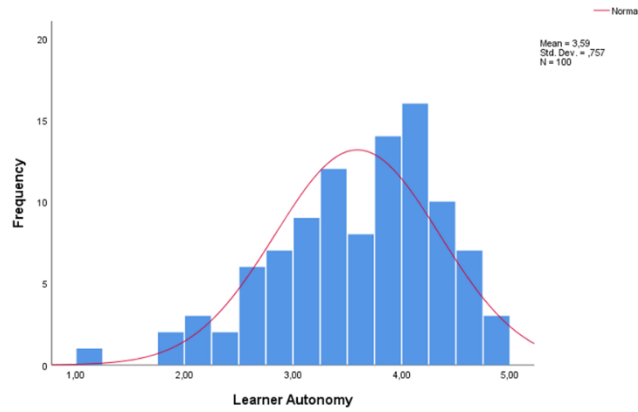
LA was the second part of the questionnaire. The section consisted of LA's four subcategories: "learner perception, responsibilities, learner outside, and from now on." In total LA section contained 30 items. The participants' general LA level was illustrated. Then the subcategories of LA were provided, except the "responsibility" subcategory as it included a different type of items than the ones in the other sub-sections of LA. The maximum LA level score was 4.94; the minimum LA level was 1.06. Furthermore, the general mean of the participants' LA level was 3.59 with a 0.75 standard deviation score, except for the responsibility section because of the inclusion of different items.

Table 1
Descriptive Statistics of the Score of Learner Autonomy

	N	Min	Max	Mean	Std. Deviation	Variance
Learner Autonom	100	1.06	4.94	3.5926	.75734	.574
Learner Perception	100	1.00	5.00	3.5300	.81663	.667
Extramural Activities	100	1.00	5.00	3.3300	.84154	.708
Future Tendency	100	1.00	5.00	3.9177	.93732	.879
Valid N (list-wise)	100					

Furthermore, it is evident that the highest mean was reached as the 3.91 scores of the "future tendency" section, and its standard deviation was 0.93. However, the lowest LA level mean was found at 3.33 of the "extramural activities" subcategory, with a 0.70 standard deviation.

Figure 2
Distribution of the participants' responses about their LA level



Moreover, Figure 2. represents the distribution of the participants' responses about their LA level. It is evident in Figure 2. that most of the participants' LA level scores were concentrated in the middle of the distribution, and the scores decreased in level the farther away from the middle they were. Therefore, it is convenient to state that the participants' responses about their LA level scores had a standard distribution curve, like their responses about their VLS usage frequency. Therefore, the mean, median, and mode of the data representing the participants' LA level were identical, like the VLS section.

The results of the Significance Analysis

Research question three focuses on the possible significance among the research variables: gender, age, and education year. The gender variable is divided into two categories: male and female. Therefore, the researcher conducted a *t*-test for the means of the questionnaire sections to figure out the probable significance between the gender and the participants' VLSs usage frequency and LA level. According to the literature, it is convenient to utilize if there is a distinction between the means of the two variables (Fraenkel et al., 1993). Moreover, the *analysis of variance (ANOVA)* technique was utilized because of the desire to determine if there is a significant distinction between the participants' age group and the education year groups.

Results according to the participants' gender, age and education year groups

The present study aims to investigate the possible significance of the participants' gender on the means of VLS and LS parts in the questionnaire. The VLS and LA parts t-test results were checked. Moreover, the p-value of the cognitive strategies section was less than .05 ($p < 0.05$), which indicates that the usage frequency of the cognitive strategy reflects significance regarding the participants' gender (Fraenkel et al., 1993). According to the means in the results, it is convenient to state that female participants' cognitive strategies usage frequency was higher than the male participants' one. As Frankel et al. (1993) stated that the means show significance if the p-value is less than 0.05. The LA part's total mean was found to be less than 0.05. the p-values were .002 and .014. Therefore, it is convenient to verbalize that there are significant differences between the female and male participants' means in the LA parts total and its mentioned section.

According to the results of the ANOVA of the participants' age mean scores in the VLS part of the questionnaire, there was no p-value higher than 0.05. Therefore, it could be proposed that there was no significance of the participants' ages in the VLS choices and their usage frequency. According to the results of the ANOVA of the participants' age sub-groups means in the LA part of the

questionnaire, there was no p-value higher than 0.05. As a result, there was no significance based on the participants' age regarding their LA level.

According to Frankel et al. (1993) statements regarding the p-value limit, the education subgroups mean p-value result was very close to the limit. However, the .047 value was less than 0.05, so post hoc tests were convenient to conduct. The other education duration sub-groups' means were not found to be less than 0.0. Therefore, it is convenient to infer that there was no significance based on the participants' education year regarding their VLSs usage frequency, except for social strategies since it was evaluated with the Kruskal-Wallis Test. As a result of the homogeneity test result of the social strategies was not appropriate because of the lower value than 0.05. Therefore, Kruskal-Wallis Test was conducted. It is convenient to express that the .371 sig value represents that it was not less than 0.05. Therefore, there was no significance based on the participants' education year regarding their social strategy usage frequency.

According to the findings, the significance was not detected regarding the participants' education year on the memory strategies. According to the results of the ANOVA of the participants' education year sub-groups means in the LA part of the questionnaire, there was no p-value higher than 0.05. As a result, there was no significance based on the participants' education year regarding their LA level.

Correlation Analysis between Vocabulary Learning Strategies and Learner Autonomy

The present study utilized simple regression analysis, which aims to investigate and assess the relative effect of the predictor variable on a particular outcome (Zou et al., 2003). The continuous variables are the participants' mean scores on the questionnaire based on VLS and LA. The data include continuous variables, which are appropriate to test, and desired normality assumptions checked.

Table 2
Pearson Correlation Coefficient: Autonomy and Vocabulary Learning Strategies

		Learner Autonomy
Vocabulary Learning Strategies	Pearson Correlation	.536**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	100

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

According to the results of the Pearson Correlation analysis, it is obvious to see from the table that a positive and significant relationship exists between the participants' LA level and their frequency of VLS usage. The Pearson correlation result “.536” is evidence of a weak positive relationship according to Gogtay and Thattle (2017). Moreover sig. (2-tailed) value “.000” is the proof of the significance between LA and VLS.

To sum up, the correlation analysis results showed the existing relationship between the LA and VLS. It is a weak positive correlation, which means that the participants' VLS usage frequency increases as their LA level increases. Therefore, the regression analysis is appropriate to conduct.

The Results of Qualitative Analysis

The qualitative data collected through interviews were analyzed. To analyze the data, thematic analysis was employed with the integration of responses to open-ended questions into the interview

data. As a result of the analysis, the qualitative data were grouped into four titles. The students were at the same grade level, but their ages were differentiated. Additionally, six female and four male students were interviewed, and their English education duration ranged from seven to ten years. The participants were asked to give answers to eight questions to gather information about the relationship between learner autonomy and vocabulary learning strategies. The obtained data were analyzed with thematic analysis. After establishing the introductory data, the themes and sub-themes were found by scrutinizing and categorizing the similar or close codes.

The students in the interviews mentioned the importance of vocabulary learning in learning a language in terms of forming sentences, semantic knowledge, producing the language, and feeling more comfortable in the morphology knowledge. The positive perception of the students' regarding vocabulary learning was convenient with the previous results of the quantitative analysis in the present study. The fact of the high means of vocabulary learning strategies is evident in these findings.

Qualitative analysis gives us an opinion about whether the students have an idea about vocabulary learning strategies. While some have positively effective ideas, some don't even know what the VLS are. In the interview, there are some answers from students that think that vocabulary learning strategies have some positive effects on learning vocabulary. The participants believed that vocabulary learning strategies positively affect their learning such as making learning easier, faster, and more permanent.

The result of the interview also provides the participants' autonomy and their choice of activities in their autonomous vocabulary learning. Firstly, it was reached that the participants underlined their consciousness in their vocabulary learning. Most of the participants underlined their autonomy in the vocabulary learning process. Students also mentioned different strategies they used in their learning process, students mentioned their being autonomous learners in their learning process. They also expressed their teachers' contributions to their learning. Besides the teachers' contributions, the students also used different strategies to learn new vocabulary.

DISCUSSION, CONCLUSION, AND SUGGESTION

Discussion

The present study mainly focused on investigating the relationship between the learner autonomy level and vocabulary learning strategies of students who study at a Secondary School in Adana- Turkey. The mixed-methods research design was conducted to collect data for seeking answers to the research questions.

According to the results, the normal distribution of scores on the vocabulary learning strategies is evident in this finding. In the five Likert-scale, three scores are in the median value; therefore, it can be concluded that most participants persisted in average usage of vocabulary learning strategies in their language learning process. Along the same line, Duong (2022) also investigated vocabulary learning strategies and conducted a questionnaire on Schmitt's 5 Likert scales with 270 tertiary students in Vietnam by adapting Schmitt's questionnaire for ESP. In conclusion, he also reached the same conclusion with three scores. Tayyebi (2021) studied vocabulary learning strategies of Iranian elementary-level students and concluded the same results as this study with an average score of three. Nevertheless, to some extent, Tılfarlıoğlu and Bozgeyik (2017) have contrasting findings to the current investigation.

According to the results of the LA questionnaire, most of the participants' LA-level scores were mainly in the middle of the distribution, even slightly above the average mean. These results are in line with the study of Göksel and Adıgüzel (2022), Ceylan (2021), and Yiğit (2018) that the

learner autonomy level of the students is in the middle of the scale. This shows that learners are aware of the importance of being autonomous learners in language learning and can integrate their autonomy with their learning in different environments.

According to the results of this study, there is some significance only in the cognition subcategory regarding the participants' gender. That is, female participants' cognitive strategies usage frequency was higher than the male participants'. This study is in the same line as Na' (2016) study. Also, in their study, Ansari et al. (2016) and Catalan (2003) concluded the same as the results of this study that the mean rank was higher for females than males. Conversely, this study is not in the same line as Omaar (2016) study. The researcher found a significant difference only in the determination subcategory between males' and females' use of vocabulary learning strategies.

This study showed a significant difference in autonomous learners regarding gender. In total, female students were more autonomous than male ones. In line with this study, Ozer and Yukselir (2021) also found the same results when they tested learner autonomy by gender. In contrast, these two studies conflict with Ozkan and Kirac (2018) study.

The results of the ANOVA of the participants' age sub-groups means in the VLS questionnaire; no p-value higher than 0.05. That is, there wasn't any significance of the participants' ages in the VLS choices and their usage frequency. In contrast with this study's findings, Yaacob et al. (2019) conducted a study with 16, 17, and 18 years old students. They found that the highest score belonged to the 18 years old students and the lowest score belonged to the 16 years old ones. Therefore, they concluded that as students got older, their frequency of using vocabulary learning strategies also increased.

The significant results of the study have some general conclusions in terms of the gender, age and education year of English. Firstly, female students used more cognitive vocabulary learning strategies than male ones. This may stem from the fact that this study's participants are the ages 12,13, and 14. Therefore, they are at puberty, and females mature faster than males can think logically. Female students were also found to be more autonomous than male participants. This also may be due to being more logical at this age. Also, male students are more eager to spend so much time with their friends outside, which is allowed in Turkish culture. Yet, for girls, it is not the same that spending long hours outdoors may be a problem for the parents of a girl. Secondly, there were no significant differences in the participants' ages regarding VLS and LA. It may be a result of the number of participants that there was not a wide range of participants to illustrate in general. Also, the majority of the group consists of 13 years olds students; maybe 12 and 14 years old students didn't affect the results so much. Lastly, the education year of English instruction had no effect on the frequency of using VLSs and the level of LA. This may stem from the parents' attitudes toward the students towards English learning. Also, learner autonomy is not a situation that can be influenced by learning English. Students may not express their opinions clearly because they may have forgotten what they answered while answering the next ones. Also, studies, which include class observations, diaries, and interviews, can be done in the long term for more specific and significant results.

According to the results of qualitative data analysis, participants of this study had positive attitudes towards LA. Although they expressed their dependence on their teachers, most of them were eager to be autonomous learners. This study is in line with the study of Tran (2020) that who also found his participants' positive attitudes toward LA. Also, Chen and Pan (2015) investigated their participants' learner autonomy and concluded that their participants had a positive attitude toward LA in English learning and learning vocabulary. These results can be seen as a motivating factor for students' and teachers' beliefs and efforts in language learning and vocabulary development.

The qualitative data analysis results show a relationship between students' LA level and usage of VLSs in language learning. As a result, it can be inferred that if the level of LA increases, the frequency of use of VLS also increases. That is, the awareness of students and teachers about LA also influences the VLS use by the students, so it needs to be considered in the language learning and teaching processes.

Conclusion

The current study explored the VLSs usage of EFL learners, VLS choice of learners, the autonomy level of the learners, and the relationship between the level of VLSs usage and the level of LA.

Firstly, according to the results, all subcategories of VLS questionnaires were about three scores as the mean. This showed that most participants had about or more than three scores as the mean. Moreover, the normal distribution of scores on the vocabulary learning strategies was evident in this finding. The results also showed that most students used memory strategies. Moreover, the results showed that students mostly preferred taking notes in the classroom, in contrast, they wanted to use flashcards and listen to English CDs of word lists, at least from all the cognitive strategies. The findings showed that the item 'listening to English songs' had the highest mean score among all the metacognitive strategies to learn a new vocabulary.

Secondly, according to the results of the LA questionnaire, most of the participants' LA level scores were mainly in the middle of the distribution, even slightly above the average mean. The findings showed that the 'extramural' section had the lowest average mean among all the sections, which meant that students were not autonomous in outside activities. Moreover, although students did not use extramural activities to learn English, they were quite eager to be autonomous learners from now on. There was a contrast between their current actions and their expected future actions. Lastly, the most significant difference between the scores is seen in the self-evaluating section. That is, it can be concluded that students need to be supported to evaluate themselves in a pedagogical environment.

Furthermore, according to the results of this study, firstly, there was some significance only in the cognition subcategory regarding the participants' gender. That is, female participants' cognitive strategies usage frequency was higher than the male participants'. Also, this study showed a significant difference in the tendency toward being autonomous learners regarding gender. In total, female students were more autonomous than male ones. Secondly, regarding the ages of the students, there wasn't any significance of the participants' ages in the VLS choices and their usage frequency, and there was not any certain significance based on participants' age regarding their LA level. Lastly, there was no significance based on the participants' education year regarding their VLSs usage frequency, except for social strategies. In conclusion, the duration of English instruction among students did not influence the students' choice of VLSs.

Moreover, Pearson's correlation test was conducted to identify whether any statistically significant relationship existed between the participants' LA characteristics and their VLS usage frequency. According to the results of the correlation test, it is evident that there was a positive and significant correlation between the participants' LA level and their frequency of VLS usage. The Pearson correlation resulting in ".536" is evidence of a weak positive relationship.

According to the results of qualitative data analysis, participants had a positive attitude towards learning vocabulary; that is, students were motivated and eager to learn a new vocabulary. Also, the students mentioned their positive attitude toward VLSs. Moreover, participants of this study had positive attitudes towards LA. Although they expressed their dependence on their teachers, most of them were eager to be autonomous learners. As a result, according to the qualitative data analysis, it

can be concluded that there is a relationship between students' LA level and usage of VLSs in language learning. It can also be inferred that if the level of LA increases, the frequency of use of VLS also increases.

Suggestions for Further Studies

The current study was conducted to investigate the possible relationship between the level of LA and VLSs usage of EFL students, the VLSs English language learners use, which strategy they apply, the level of LA of English language learners, and how VLSs differ according to gender, age, and year of education. Because the study was conducted in just one state school, the results can not be generalized to other schools in the region. Therefore, the same study can be conducted in different state schools, also in private schools. Secondly, more participants can be involved in the study to make a generalization. Also, to see the effect of age on VLSs usage, students from different grades can be chosen as participants. Lastly, this study can be done with the addition of a questionnaire or an interview about what can be done to increase awareness of LA and VLSs use among students and their perceptions can be investigated.

REFERENCES

- Abadi, E. A. M. & Baradaran, A. (2013). The relationship between learner autonomy and vocabulary learning strategies in Iranian EFL learners with different language proficiency level. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 2(3), 176-185.
- Al Asmari, A. (2013). Practices and Prospects of Learner Autonomy: Teachers' Perceptions. *English Language Teaching*, 6(3), 1-10.
- Al-Khresheh, M. H. & Al-Ruwaili, S. F. (2020). An Exploratory Study on Vocabulary Learning Strategies Used by Saudi EFL learners. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(2), 288-302. doi:<http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v8i4.2316>
- Ansari, M., Vahdany, F. & Sabouri, N. (2016). The relationship between the use of vocabulary learning strategies and gender of Iranian EFL learners. *Research in English Language Pedagogy*, 4(1), 88-100.
- Asgari, A. & Mustapha, G. (2011). The Type of Vocabulary Learning Strategies Used by ESL Students in University Putra Malaysia. *Canadian Center of Science and Education*. 4.10.5539/elt.v4n2p84.
- Bai, Z. (2018). An analysis of English vocabulary learning strategies. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(4), 849-855.
- Balcı, Ö. & Çakır, A. (2012). Teaching vocabulary through collocations in EFL Classes: The case of Turkey. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 1(1), 21-32. <https://doi.org/10.5861/ijrsl.2012.v1i1.31>
- Balçıkanlı, C. (2010). Learner Autonomy in Language Learning: Student Teachers' Beliefs. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(1).
- Barcroft, J., Schmitt, N., & Sunderman, G. (2011). Lexis. In J. Simpson (Ed.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* (pp. 571-583). Abingdon, UK / New York: Routledge.
- Baskin, S., Iscan, A., Karagoz, B. & Birol, G. (2017). The Use of Vocabulary Learning Strategies in Teaching Turkish as a Second Language. *Journal Of Education And Practice*, 8(9), 126-134.

- Beck, I. L. & McKeown, M. G. (2007). Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *The Elementary School Journal*, 107(3), 251-271.
- Benson, P. & Voller, P. (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315842172>
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Longman.
- Benson, P. (2003). Learner autonomy in the classroom. *Practical English Language Teaching*, 1, 289-308. New York, NY: McGraw Hill.
- Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40(1), 21-40.
- Benson, P. (2013). *Teaching and researching: Autonomy in language learning*. Routledge.
- Byram, M. (2013). Foreign language teaching and intercultural citizenship. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(3), 53-62.
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning*. Jossey-Bass.
- Catalán, R. M. J. (2003). Sex differences in L2 vocabulary learning strategies. *International Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 54-77.
- Chen, H. L. & Pan, H. H. (2015). Learner autonomy and the use of language learning strategies in a Taiwanese Junior High School. *Journal of Studies in Education*, 5(1), 52-64. DOI: 10.5296/jse.v5i1.6972
- Chong, S. W. & Reinders, H. (2022). Autonomy of English language learners: A scoping review of research and practice. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/13621688221075812>
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Pearson.
- Creswell, J. W. & Plano-Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130.
- Demir, F. (2022). *The relationship between EFL students' vocabulary learning strategies and their level of learner autonomy (Unpublished master's thesis)*. Hakkari University, Hakkari.
- Dönyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. New York: Oxford University.
- Duong, T. M. (2022). Insights into ESP Vocabulary Learning Strategies Used by Vietnamese Tertiary Students. *Journal of Language and Education*, 8(1), 38- 49. <https://doi.org/10.17323/jle.2022.10924>
- Fan, M. (2000). How big is the gap and how to narrow it? An investigation into the active and passive vocabulary knowledge of L2 learners. *RELC Journal*, 31(2), 105-119.
- Fauzi, C., Basikin, D. S. & Kassymova, G. (2020). Exploring EFL student teachers readiness and gender differences of learner autonomy. *Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*, 1 (383), 288-299. <https://doi.org/https://doi.org/10.32014/2020.2518-1467.34>

- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (1993). *How to design and evaluate research in education* (Vol. 7). McGraw-Hill.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd edition). London: Sage Publications Ltd.
- Gogtay, N. J. & Thatte, U. M. (2017). Principles of correlation analysis. *Journal of the Association of Physicians of India*, 65(3), 78-81.
- Graves, M.F. (2006). *Vocabulary book: Learning and instruction*. New York: Teachers College Press.
- Gremmo, M. J. & Riley, P. (1995). Autonomy, self-direction and self access in language teaching and learning: The history of an idea. *System*, 23(2), 151-164.
- Gu, Y. & Johnson. R. K. (1996). Vocabulary language learning and language learning outcome. *Language Learning*, 46(4). 643-679. <https://doi.org/10.1111/j.14671770.1996.tb01355.x>
- Guilherme, M. (2007). English as a global language and education for cosmopolitan citizenship. *Language and Intercultural Communication*, 7(1), 72-90.
- Göksel, Ş. & Adıgüzel, A. (2022). Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Öğrenen Özerklikleri ile Uzaktan Öğrenmeye İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 6(20), 9-22.
- Gömleksiz, M. N. (2010). An evaluation of students' attitudes toward English language learning in terms of several variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 913-918. doi:10.1016/j.sbspro.2010.12.2
- Holec, H. (1981) *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon. (First published 1979, Council of Europe).
- Hu, P. & Zhang, J. (2017). A pathway to learner autonomy: a self-determination theory perspective. *Asia Pacific Education Review*, 18(1), 147-157.
- Hunt, A. & Beglar, D. (2005). A framework for developing EFL reading vocabulary. *Reading in a Foreign Language*, 17(1), 23-59.
- Kesmez, A. (2021). EFL students' vocabulary learning strategies and the difficulties faced by them in vocabulary learning. *International Journal of Language Academy*, 9 (1), 78-98.
- Kırmızı, Ö. & Kırac, K. (2018). A comparative study of learner autonomy in terms of gender and learning contexts. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(3), 2955-2967.
- Kirkgoz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *RELC Journal*, 38(2), 216-228.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge
- Komol, T. & Sripetpun, W. (2011). Vocabulary learning strategies employed by undergraduate students and its relationship to their vocabulary knowledge. *The 3rd International Conference on Humanities and Social Science*, 1-18.
- Kuśnierek, A. (2016). The role of music and songs in teaching English vocabulary to students. *World Scientific News*, 43(1), 1-55.
- Laufer, B. (1998). The development of passive and active vocabulary in a second language: Same or different? *Applied Linguistics*, 19(2), 255-271.

- Laufer, B. & Goldstein, Z. (2004). Testing vocabulary knowledge: Size, strength, and computer adaptiveness. *Language Learning*, 54(3), 399-436.
- Latchanna, G. & Dagnev, A. (June 2009). Attitude of teachers towards the use of active learning methods. *E-journal of All India Association for Educational Research*, 21(1), <http://www.ejournal.aiaer.net/vol21109/12.%20Latchana%20&%20Dagnev.pdf>
- Little, D. 1995. "Learning as Dialogue: The Dependence of Learner Autonomy on Teacher Autonomy." *System* 23 (2): 175–181.
- Little, D. (2008). Knowledge about language and learner autonomy. In J. Cenoz & N. H. Hornberger (Eds.), *Language and education: Knowledge about language* (pp. 247–258). Springer Science.
- Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*, 20(1), 71-94.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publication.
- Macaro, E. (1997). *Target language, collaborative learning and autonomy* (Vol. 5). Multilingual Matters.
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- McLeod, S. A. (2012). What is the zone of proximal development?
- McNamara, G. & O'Hara, J. (2008). The importance of the concept of self-evaluation in the changing landscape of education policy. *Studies in Educational Evaluation*, 34(3), 173–179. doi:10.1016/j.stueduc.2008.08.001
- Milton, J. (2009). *Measuring second language vocabulary acquisition*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Mothe, P. S. (2000). Innovative techniques of teaching vocabulary at the intermediate level in the second language classroom. *India: Adarsh Senior College*. Retrieved November, 10, 2013.
- Murphy, L. 2008. "Supporting Learner Autonomy: Developing Practice through the Production of Courses for Distance Learners of French, German and Spanish." *Language Teaching Research* 12 (1): 83–102.
- Na, W. (2016). Gender differences in the use of English vocabulary learning strategies in Chinese senior high schools. *Studies in Literature and Language*, 12(4), 58-62
- Nagy, W., Scott, J., Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D. & Barr, R. (2000). Vocabulary processes. *Handbook of reading research*, 3.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in another Language*. Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2005). Teaching and learning vocabulary. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 581- 595). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Neupane, K. & Baysal-Gurel, F. (2021). Automatic identification and monitoring of plant diseases using unmanned aerial vehicles: A review. *Remote Sensing*, 13(19), 3841.
- Nosratinia, M., Eftekhari, N. & Sarabcian, E. (2013). An exploration of the relationship between autonomy and vocabulary learning strategies. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 4(3), 71-80.

- Okumus Ceylan, N. (2021). The Relationship between Learner Autonomy and Motivation. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 20(4), 150-158.
- Omaar, A. A. (2016). EFL vocabulary learning strategies among Tuareg people. (Unpublished Doctoral Dissertation). Washington State University, Pullman, Washington.
- Ozer, Ö. & Yukselir, C. (2021): 'Am I aware of my roles as a learner?' the relationships of learner autonomy, self-direction and goal commitment to academic achievement among Turkish EFL learners, *Language Awareness*, DOI: 10.1080/09658416.2021.1936539
- Ölmez, F. (2014). *A comparison of students' and teachers' perceptions on the use and instruction of vocabulary learning strategies* (Master's thesis). Retrieved from National Thesis Center of the Council of Higher Education. (Thesis No: 372195)
- Ölmez-Çağlar, F. & Saka, Ö. F. (2020). Perceived importance, use and instruction of vocabulary learning strategies from students' and teachers' perspectives. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(2), 200-216.
- Read, J. (2004). Research in teaching vocabulary. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 146–161.
- Rezvan G., Firooz, S. & Bagheri, M. S. (2020) Vocabulary learning strategies: A comparative study of EFL learners, *Cogent Psychology*, 7(1), 1824306
- Rogers, C. *Freedom to learn*. Columbus, OH: Charles E. Merrill, 1969.
- Sarıçoban, A. & Alyas, A. (2012). Metacognitive strategies and learner autonomy in EFL reading. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 2(2).
- Sedighi, E. & Hadidi Tamjid, N. (2016). The relationship between Iranian EFL learners' autonomy and their vocabulary learning strategies with a focus on gender. *Journal of English Language Pedagogy and Practice*, 9(18), 183-196.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt & McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition, and pedagogy* (pp.199-228). Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: a vocabulary research manual*. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan.
- Shi, W. & Han, L. (2019). Promoting Learner Autonomy through Cooperative Learning. *English Language Teaching*, 12(8), 30-36.
- Smith, R. (2003). Pedagogy for autonomy as (becoming-) appropriate methodology. In D. Palfreyman & R. C. Smith (Eds.), *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives* (129-146). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Sundqvist, P. (2009). 'Extramural English matters: Out-of-school English and its impact on Swedish ninth graders' oral proficiency and vocabulary,' Dissertation, Karlstad University studies, 55.
- Sundqvist, P. & Liss K. S. (2016). Introduction. In *New Language Learning and Teaching Environments. Extramural English in Teaching and Learning: From Theory and Research to Practice*. London: Palgrave Macmillan.
- Şen, H. (2009). A comparison of EFL teachers' perceptions of language learning strategies (LLSs) and learners' reported use of LLSs in their English language classes. Unpublished Master's Thesis, Middle East Technical University Graduate School of Social Sciences, Ankara.

- Taylor, S. E., Neter, E. & Wayment, H. A. (1995). Self-Evaluation Processes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(12), 1278-1287. <https://doi.org/10.1177/01461672952112005>
- Tayyebi, G. (2021). The relationship between the anxiety level of Iranian elementary EFL learners and their vocabulary learning strategies. *Contemporary Educational Researches Journal*, 11(4), 159–175. <https://doi.org/10.18844/cej.v11i4.5712>
- Thanasoulas, D. (2000). *Autonomy and Learning: An Epistemological Approach*. Tilfarlioglu.
- F. Y. & Sherwani, S. (2018). An Analysis of the Relationship among EFL Learners' Autonomy, Self-esteem, and Choice of Vocabulary Learning Strategies. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(8), 933-947.
- Tilfarlioğlu, F.Y. & Bozgeyik, Y. (2012). The Relationship between Vocabulary Learning Strategies and Vocabulary Proficiency of English Language Learners. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 1, 91-101.
- Tilfarlioglu, F. Y. & Sherwani, S. (2018). An Analysis of the Relationship among EFL Learners' Autonomy, Self-esteem, and Choice of Vocabulary Learning Strategies. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(8), 933-947.
- Tran, T. Q. (2020). EFL Students' Attitudes towards Learner Autonomy in English Vocabulary Learning. *English Language Teaching Educational Journal*, 3(2), 86-94.
- Tuan, L. T. (2011). An empirical research on self-learning vocabulary. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(12), 1688-1695.
- Victoria Chan (2001) Readiness for Learner Autonomy: What do our learners tell us? *Teaching in Higher Education*, 6(4), 505-518, DOI: 10.1080/13562510120078045
- Vygotsky, L. (1991). *Thought and Language*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Webb, S. (2008). Receptive and productive vocabulary sizes of L2 learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 30, 79-95.
- Wenden, A. (1991), *Learner Strategies for Learner Autonomy: Planning and implementing learner training for language learners*, Cambridge, Prentice Hall.
- Woodrow, L. (2014). Writing about Regression. In *Writing about Quantitative Research in Applied Linguistics* (pp. 85-95). Palgrave Macmillan, London.
- Xu Jinfen, & Xu Li. (2004). College English teachers' roles in learner autonomy. *Journal of Higher Education Research*, 3, 81-84.
- Yaacob, A., Shapii, A., Saad Alobaisy, A., Al-Rahmi, W. M., Al-Dheleai, Y. M., Yahaya, N. & Alamri, M. M. (2019). Vocabulary learning strategies through secondary students at Saudi school in Malaysia. *SAGE open*, 9(1), 2158244019835935.
- Yiğit, G. (2018). *Perceptions of ELT students related to learner autonomy in language learning (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey))*.
- Yuliani, Y. & Lengkanawati, N. (2017). Project-based learning in promoting learner autonomy in an EFL classroom. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 7, 47. [10.17509/ijal.v7i2.8131](https://doi.org/10.17509/ijal.v7i2.8131)
- Zou, K. H., Tuncali, K., & Silverman, S. G. (2003). Correlation and simple linear regression. *Radiology*, 227(3), 617-628.

STRUCTURED ABSTRACT

There are studies on autonomy and vocabulary learning strategies in the field, but there are not many studies on the relationship between vocabulary performance and autonomy levels of Turkish students who learn English as a foreign language. Most of the studies focus on improving student autonomy in foreign language classes, not outside the classroom. This study describes and discusses the relationship between learning autonomy and the learning word learning strategies by comparing it to the trained data. This study enables language teachers to be aware of being autonomous in vocabulary learning in EFL classrooms, the effectiveness of fostering LA, and its results on the vocabulary learning process. Furthermore, knowing which vocabulary learning strategies are used by autonomous learners enables the teachers to show a good way of planning their lessons and preparing suitable materials in their teaching processes. Moreover, this study shows the differences in choosing VLSs in terms of gender, so teachers can consider individual differences. This study investigates the relationship between vocabulary learning strategies and learner autonomy. In this study, the mixed method research design was employed. Collected qualitative and quantitative data were used to seek answers to the research questions about English language learners' usage of different VLSs, about the autonomy level of English language learners, about how VLSs differ according to gender, age and year of education and whether there is a relationship between the level of LA and VLSs. Two types of questionnaires were used to collect quantitative data. One was about VLSs, and the other was about LA. Moreover, semi-structured interviews were used as a qualitative data collection tool. Convenience sampling was used at a secondary school in the South of Türkiye to select the participants. Eighth-grade students of the school were asked whether they were eager to participate in this research or not. The study was on a voluntary basis. The study was conducted with 100 students, ten percent of whom were also interviewed. The quantitative data were collected from 100 participants: 45 male and 55 female. In this study, there were 100 participants. The age of participants differed. The data was collected using a learner autonomy questionnaire (closed and open-ended questions embedded) and a VLSs (closed and open-ended questions embedded) questionnaire. Both questionnaires were translated into the participants' mother language, Turkish, to ensure their comprehensibility of the questionnaires. During this process, a numbering system was used to compare the students' learner autonomy and vocabulary learning strategies. Also, the researcher conducted semi-structured interviews with students to ensure the reliability of the study. The significant results of the study have some general conclusions in terms of the gender, age and education year of English. Firstly, female students used more cognitive vocabulary learning strategies than male ones. Female students were also found to be more autonomous than male participants. Secondly, there were no significant differences in the participants' ages regarding VLS and LA. It may be a result of the number of participants that there was not a wide range of participants to illustrate for general. Lastly, the education year of English instruction had no effect on the frequency of using VLSs and the level of LA. This may stem from the parent attitudes of the students towards English learning. Also, learner autonomy is not a situation that can be influenced by learning English. According to the qualitative data analysis results, there is a relationship between students' LA level and usage of VLSs in language learning. As a result, it can be inferred that if the level of LA increases, the frequency of use of VLS also increases. That is, the awareness of students and teachers about LA also influences the VLS use of the students, so it needs to be considered in the language learning and teaching processes. Moreover, the correlation analysis results showed the existing relationship between the LA and VLS. It is a weak positive correlation, which means that the participants' VLS usage frequency increases as their LA level increases. According to the results of the correlation test, it is evident that there was a positive and significant correlation between the participants' LA level and their frequency of VLS usage. The Pearson correlation resulting in ".536" is evidence of a weak positive relationship. According to the results of qualitative data analysis, participants had a positive attitude towards learning vocabulary, that is, students were motivated and eager to learn a new vocabulary. Also, the students mentioned their positive attitude toward VLSs. Moreover, participants of this study had positive attitudes towards LA. Although they expressed their dependence on their teachers, most of them were eager to be autonomous learners. As a result, according to the qualitative data analysis, it can be concluded that there is a relationship between students' LA level and usage of VLSs in language learning. It can also be inferred that if the level of LA increases, the frequency of use of VLS also increases. The current study was conducted to investigate the possible relationship between the level of LA and VLSs usage of EFL students, the VLSs English language learners use, which strategy they apply, the level of LA of English language learners, and how VLSs differ according to gender, age, and year of education.

Because the study was conducted in just one state school, the results can not be generalized to other schools in the region. Therefore, the same study can be conducted in different state schools, also in private schools. Secondly, more participants can be involved in the study to make a generalization. Also, to see the effect of age on VLSs usage, students from different grades can be chosen as participants. Lastly, this study can be done with the addition of a questionnaire or an interview about what can be done to increase awareness of LA and VLSs use among students and their perceptions can be investigated.

Keywords: Learner Autonomy, Vocabulary Learning Strategies, EFL Students