



International Journal of  
Karamanoglu Mehmetbey  
Educational Research

# IJKER

Volume: 6 No: 1 June 2024

Uluslararası Karamanoğlu  
Mehmetbey  
Eğitim Araştırmaları Dergisi



KARAMAN 2024

# International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research

# IJKER

Volume: 6 Number: 1 June 2024

## Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi [IJKER]

Haziran 2024

Cilt 6 Sayı 1

<https://dergipark.org.tr/ukmead>

### SAHİBİ (OWNER)

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Adına  
Prof. Dr. Mehmet GAVGALI (Rektör)

### EDİTÖR (EDITOR)

Prof. Dr. Özlem SADİ

### EDİTÖR YARDIMCILARI (ASISTANT EDITORS)

Doç. Dr. Gonca HARMAN  
Doç. Dr. Kasım KARATAŞ

### MİZANPAJ EDİTÖRLERİ (LAYOUT EDITORS)

Arş. Gör. Büşra GOCİAOĞLU  
Arş. Gör. Seda KIYAK  
Arş. Gör. Sevcan MERCAN ERDOĞAN

### DİL EDİTÖRLERİ (LANGUAGE EDITOR)

Doç. Dr. Taşkın SOYSAL  
Dr. Öğr. Üyesi Aziz TEKE

### International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research [IJKER]

June 2024

Volume 6 Issue 1

<https://dergipark.org.tr/ukmead>

The IJKER is a refereed journal and has a double-blind review. Any manuscript submitted for consideration in publication in the IJKER is reviewed by at least two international reviewers with expertise in the relevant subject area. The IJKER is published twice a year in the June and December months.

### Publisher:

Karamanoğlu Mehmetbey University



Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi (IJKER), uluslararası hakemli bir dergi olarak Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından Güz ve Bahar sayısı şeklinde yılda iki kez yayımlanmaktadır. Dergi, Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alanında güncel, nitelikli, özgün bilimsel araştırmalara yer vermektedir. Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi'nin temel amacı tüm eğitim kademelerine yönelik eğitsel ihtiyaçların tespit etmek, güncel sorunları saptamak ve çözüm önerileri geliştirmek, eğitim paydaşlarının ilgili alandaki gelişimlerine desteklemektir.

Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, eğitim alanında güncel, nitelikli, özgün bilimsel araştırmalara yer vermektedir. Bu bağlamda Eğitim Bilimleri Temel Alanına yönelik deneysel, tarama ve derleme çalışmaları içeren makaleler dergi kapsamında yayına kabul edilmektedir. Dergimiz ikinci sayısından itibaren Scientific Indexing Services (SIS) ve The Directory of Research Journal Indexing (DRJI) veri tabanlarında dizinlenmektedir.

### Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi

### International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research [IJKER]

#### Alan Editörleri (Relevant Field Editors)

Prof. Dr. Gizem SAYGILI  
Doç. Dr. Büşra BAKİOĞLU  
Doç. Dr. Cihad ŞENTÜRK  
Doç. Dr. Elif YILMAZ  
Doç. Dr. Fuad BAKİOĞLU  
Doç. Dr. Halil Erdem ÇOCUK  
Doç. Dr. Mustafa ÇEVİK  
Doç. Dr. Nihal YILDIZ  
Doç. Dr. Nadide YILMAZ  
Dr. Öğr. Üyesi Neslihan ÜNLÜOL ÜNAL  
Dr. Öğr. Üyesi Feyza GÜN

#### Bilim Kurulu (Scientific Board)

Prof. Dr. Cihat ABDİOĞLU- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Prof. Dr. Celal DEMİR-Afyon Kocatepe Üniversitesi  
Prof. Dr. Derya YAYLI-Pamukkale Üniversitesi  
Prof. Dr. Gizem SAYGILI- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Prof. Dr. Hatice GÜZEL- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Prof. Dr. Hülya AŞKIN BALCI-İstanbul Üniversitesi  
Prof. Dr. Leylâ KARAHAN-Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet KIRBIYIK-Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi  
Prof. Dr. Özgür Kasım AYDEMİR-Alanya Keykubat Üniversitesi  
Prof. Dr. Özlem SADİ- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Prof. Dr. Enes GÖK- Selçuk Üniversitesi  
Doç. Dr. Abdullah SELVİTOPU- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Doç. Dr. Aylin YAZICIOĞLU- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Doç. Dr. Büşra BAKİOĞLU- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Doç. Dr. Cihad ŞENTÜRK- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Doç. Dr. Elif YILMAZ- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Doç. Dr. Fuad BAKİOĞLU- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Doç. Dr. Gonca HARMAN- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Doç. Dr. Gülçin GÜVEN- Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Gülçin ZEYBEK- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Doç. Dr. Gülşah YALÇIN- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Doç. Dr. Halil Erdem ÇOCUK- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Doç. Dr. Hülya ERCAN- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Doç. Dr. Kasım KARATAŞ- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Doç. Dr. Mesut ÖZTÜRK- Bayburt Üniversitesi  
Doç. Dr. Miray DAĞYAR-Akdeniz Üniversitesi  
Doç. Dr. Mustafa ÇEVİK- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Doç. Dr. Nedim ÖZDEMİR- Ege Üniversitesi  
Doç. Dr. Nihal YILDIZ- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Doç. Dr. Nadide YILMAZ- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Doç. Dr. Nurullah YAZICI- Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi  
Doç. Dr. Ömür ÇOBAN- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Doç. Dr. Şakir ALI- Aligarh Muslim Üniversitesi  
Doç. Dr. Taşkın SOYSAL- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Doç. Dr. Yakup ÖZ- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Doç. Dr. Zeynep TEMİZ- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Aziz TEKE- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Ceren ÇEVİK KANSU- Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ŞENGÜN- Kırıkkale Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Murat İbrahim YAZAR- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Neslihan ÜNLÜOL ÜNAL- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Özay SOSLU- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Selva BAKKALOĞLU- Selçuk Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Selçuk TURAN- Bülent Ecevit Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf ERGEN- Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi  
Dr. Angsuman DAS-Presidency Üniversitesi

İÇİNDEKİLER/ CONTENTS		Sayfa/ Page
	İç Kapak/ Inside Cover	I
	Jenerik / Generics Page	II
	İçindekiler/ Contents	III
<b>Makaleler/ Articles</b>		
1.	Fen Derslerinde Kullanılan Uzaktan Eğitim Platformlarına Yönelik Öğrenci Tutumlarının Belirlenmesi Determination of Student Attitudes Towards Distance Education Platforms in Science Courses	1-24
2.	Development of the Earthquake Anxiety Scale: Validity and Reliability Study Deprem Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	25-31
3.	Ebeveyn Bağlanma Envanteri'nin Türkçe 'ye Uyarlanması, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları Adaptation of Parental Attachment Inventory into Turkish, Validity and Reliability Studies	32-40
4.	İlkokul Öğrencilerinin Depreme Yönelik Metaforik Algıları Metaphoric Perceptions of Primary School Students Toward Earthquake	41-56
5.	"Bahşı Söyle Ahvalini" Belgeselinde Söz Varlığı Vocabulary in the Documentary "Bahşı Söyle Ahvalini"	57-65
6.	İsmail Uyaroğlu'nun "Bir Liranın İki Günü" Adlı Eserinin Çocuk Edebiyatı Açısından İncelenmesi An Examination of Ismail Uyaroğlu's Work "Two Days of One Lira" from The Point Of View of Children's Literature)	66-77



Araştırma Makalesi

Fen Derslerinde Kullanılan Uzaktan Eğitim Platformlarına Yönelik Öğrenci Tutumlarının Belirlenmesi

Determination of Student Attitudes Towards Distance Education Platforms in Science Courses

Research Article

Ferhat Ermiş \*1

Karamanoğlu Mehmetbey  
Uluslararası Eğitim  
Araştırmaları Dergisi

Haziran, 2024  
Cilt 6, Sayı 1  
Sayfalar: 1-24  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 22.11.2023  
Kabul : 26.12.2023

DOI:10.47770/ukmead.1394168

Özet

Bu çalışmada uzaktan eğitim ortamında fen (fizik, kimya, biyoloji) derslerini öğrenmede kullanılan platformların öğrencilerin tutumları üzerindeki etkileri belirlenmiştir. Araştırmaya bir Anadolu Lisesindeki 9. ve 11. sınıflardan toplam 79 öğrenci katılmıştır. Çalışmada nicel ve nitel veriler birlikte kullanılmıştır. Google Form ortamında karma yöntem anketi uygulanmış ve böylece nicel veriler bir ölçek üzerinden nitel veriler ise açık uçlu soruya verilen cevaplardan toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde ve frekans), kestirimsel istatistikler (Mann-Whitney U testi ve t testi) ve betimsel analiz uygulanmıştır. Analizler, öğrencilerin uzaktan eğitimde fen derslerini öğrenmek için kullandıkları platforma yönelik tutumlarının düşük düzeyde olduğunu göstermiştir. Platformun kullanımıyla ilgili sorun yaşamayan öğrenciler öğrenmede ve derslerden verim almada sorun yaşamışlar, kullanılan platformun öğrencilerin motivasyonlarına ve özgüvenlerine olumlu bir etkisi olmamıştır. Bu araştırmanın, uzaktan eğitim ve uzaktan eğitim platformlarının daha etkili olmasına yönelik katkı sunması beklenmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Fen dersleri, lise, tutum, uzaktan eğitim, uzaktan eğitim platformları.

Abstract

In this study, the effects of the platforms used in learning science (physics, chemistry, biology) courses in distance education environment on students' attitudes were determined. A total of 79 students from 9th and 11th grades in a anatolian high school participated in the study. Quantitative and qualitative data were used together in the study. A mixed-method questionnaire was applied in Google Form and thus quantitative data were collected through a scale and qualitative data were collected from the answers given to an open-ended question. In the analysis of the data, descriptive statistics, inferential statistics and descriptive analysis were applied. The analyses showed that students' attitudes towards the platform they used to learn science courses in distance education were low. Students not having problems with the use of the platform had problems in learning and getting efficiency from the lessons, and the platform did not have a positive effect on students' motivation and self-confidence. This study is expected to contribute to the effectiveness of distance education and distance education platforms

Science lessons, high school, attitude, distance education, distance education platforms. **Keywords**

International Journal of  
Karamanoğlu Mehmetbey  
Educational Research

June, 2024  
Volume 6, No 1  
Pages: 1-24  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Corresponding author

Article Info:

Received : 22.11.2023  
Accepted : 26.12.2023

DOI:10.47770/ukmead.1394168

<sup>1</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, Van, [ferhatermis@gmail.com](mailto:ferhatermis@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-1653-9305>

## GİRİŞ

Teknolojideki güncellemeler ve ilerlemeler dolaylı ya da direkt yoldan hemen hemen her şeyi değiştirmektedir. Teknolojinin iletişim alanında sunduğu fırsatlar, uzaktan eğitime olan bakış açılarını değiştirerek dikkatleri çekmeye devam etmektedir (Gunawardena ve McIsaac, 2004; Moore ve Kearsley, 2012). Uzaktan eğitim, internetin gelişiyle ortaya çıkan bir uygulama değil, posta iletişim teknolojisiyle başlayan ve teknolojinin gelişiminden dolayı dinamik yapıda olan bir sistemdir (Moore ve Kearsley, 2012). Böylece, teknolojinin gelişiminden dolayı uzaktan eğitimin tanımlanmasında kullanılan çerçeve değişime uğramaktadır (Gunawardena ve McIsaac, 2004; Moore ve Kearsley, 2012; Simonson, Smaldino, Albright ve Zvacek, 2012). Bu nedenle uzaktan eğitimin geniş bir literatürü bulunmakta (Brown ve Brown, 1994; Saba, 2007) ve uzaktan eğitim git gide büyüyen bir alan olmaktadır (Brown ve Brown, 1994; Gunawardena ve McIsaac, 2004; Saba, 2007).

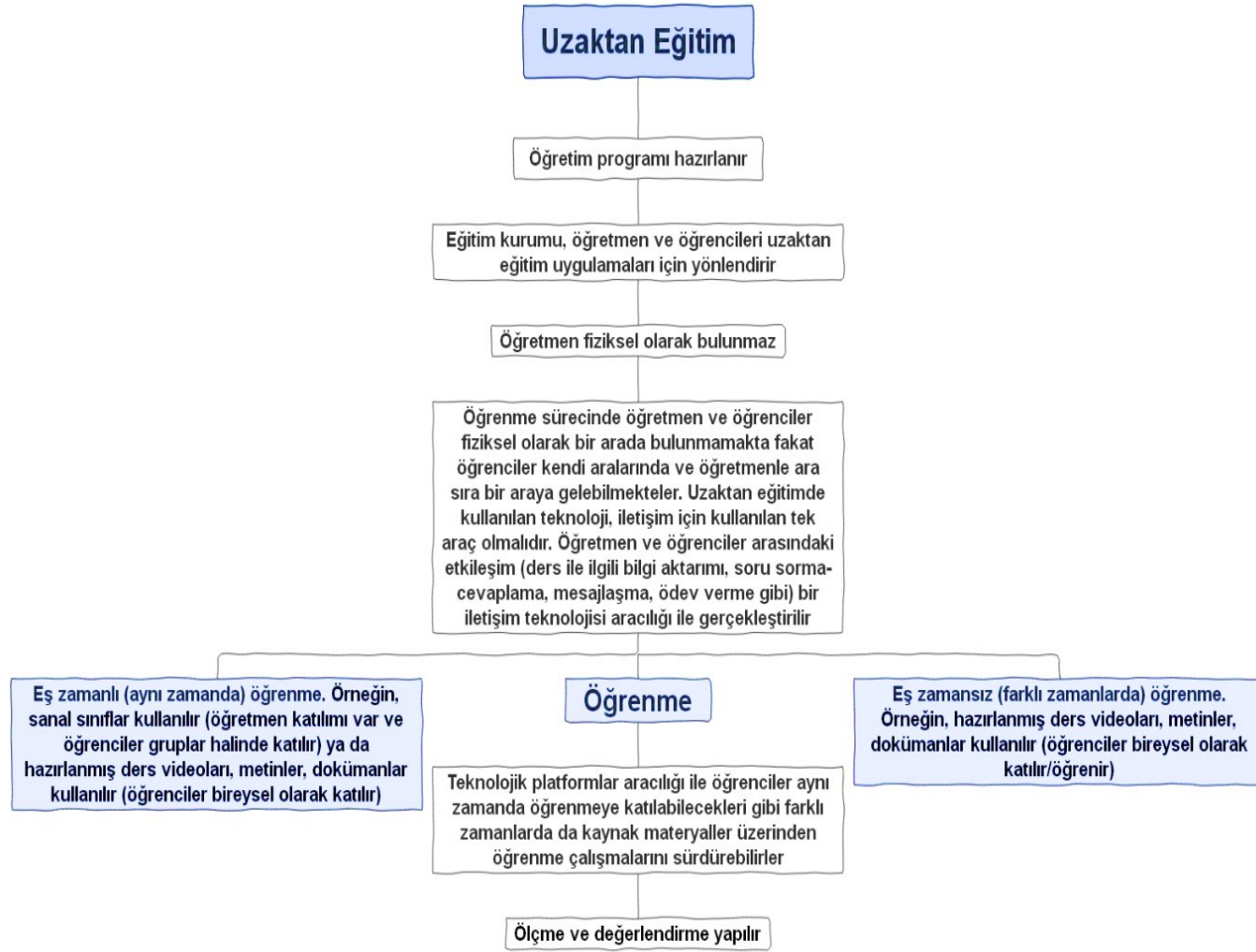
İletişim teknolojisinin gelişimine bağlı olarak uzaktan eğitim başlangıçtan günümüze kadar beş aşama geçirmiştir. İlk aşamada 1880'lerde posta dağıtımı ile beraber yazışma iletişimi üzerinden öğrenme sağlanmıştır. İkinci aşamada öğretmen ve öğrenciler arasında etkileşimin çok az olduğu radyo ve televizyon üzerinden tele eğitimler gerçekleştirilmiştir. Üçüncü aşamada açık üniversiteler üzerinden eğitimler yapılmıştır. Dördüncü aşama olan 1980'lerde, sınıflarda eğitim yapılmıyormuş mantığına dayanarak grup kullanımı için tasarlanan telekonferans üzerinden senkron (eşzamanlı) eğitimler verilmiştir. Son olarak günümüzde gelişmekte olan internet teknolojilerine dayalı eğitimler yapılmaktadır. İnternet teknolojilerine dayalı olarak oluşturulan platformlarda web kaynaklı metin, ses, görsel ve videolar bir arada kullanılmaktadır (Moore ve Kearsley, 2012).

Genel olarak eğitim için yapılan uygulamaları birbirinden ayırt etmek ve eğitim uygulamalarını tanımlayabilmek için Dan Coldeway tarafından dört tane kombinasyon ortaya koyulmuştur. Kombinasyon yer ve zaman bileşenleri açısından ele alınmaktadır. Bunlar, a) aynı zamanda aynı yerde eğitim, b) farklı zamanda aynı yerde eğitim, c) aynı zamanda farklı yerde eğitim, d) farklı zamanda farklı yerde eğitim olarak belirtilir. Okullardaki sınıf ortamlarında aynı zamanda aynı yerde eğitim uygulanır. Farklı zamanda aynı yerde eğitim, okullarda belirlenen bir öğrenme ortamında bireyselleştirilmiş öğretime tabi tutulan öğrencilerin olduğu ya da aynı sınıf ortamında farklı hızlarda öğrenen öğrenciler için ayrılan bölgelerde gruplar halinde farklılaştırılmış öğretim çalışmalarının gerçekleştirildiği durumdur. Son iki kombinasyon uzaktan eğitim uygulamalarına girmektedir, yani farklı yerlerde eşzamanlı ve eşzamansız öğrenmelerdir (Simonson vd., 2012). Örneğin telekonferans üzerinden eşzamanlı öğrenme sağlandığı gibi internet teknolojisi üzerinden ya da çevrimiçi öğrenmede hem aynı anda -eşzamanlı- hem de farklı zamanlarda -eşzamansız- öğrenmeler gerçekleştirilebilmektedir.

Uzaktan eğitim, kurumsal bir yapının organizasyonunda, fiziksel olarak birbirinden ayrı olan öğretmen ve öğrencilerin iletişimde olabilmeleri için kullanılan bir teknoloji ile birlikte planlanan öğretme ve öğrenme sürecidir (Moore ve Kearsley, 2012; Simonson vd., 2012). Uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrencilerin sadece coğrafi olarak farklı yerlerde olmalarıyla gerçekleştirilen bir uygulamadan ibaret değildir. Yani uzaktan eğitim tüm ayrıntılarıyla planlanması ve programlanması gereken bütüncül bir sistemdir. Bu açıdan örneğin web ortamında bulunan öğrencinin doğru bilgiye ulaşabilmesi için yol gösterici bir öğretim programının olması önemlidir (Moore ve Kearsley, 2012).

Bir sınıf ortamında teknolojinin kullanılmasından ötürü uzaktan eğitim gerçekleşmez. Çünkü öğretmen ve öğrenciler aynı fiziksel ortamda bulunmaktadır ve (ya) yüz yüze bulunulan ortamda iletişim birçok yolla sağlanmaktadır. Fakat bir sınıf ortamındaki öğretimde teknolojiden yararlanılırsa harmanlanmış bir öğrenme gerçekleşmiş olur. Uzaktan eğitimde öğretmen ve öğrenciler fiziksel olarak bir arada bulunmamakta fakat öğrenciler kendi aralarında ve öğretmenle ara sıra bir araya gelebilmekteler. Öte yandan, herhangi bir teknoloji eğitimde kullanılabilir fakat uzaktan eğitim olabilmesi için bu teknolojinin iletişim için kullanılan 'tek araç' olması gerekir (Moore ve Kearsley, 2012). Böylelikle iletişim teknolojisi araçları vasıtasıyla hem ders içerikleri aktarılmakta hem de öğretim gerçekleştirilmektedir. Uzaktan eğitim ortamında (ev, iş yeri...) kullanılan TV, radyo, mektup, internet ve dijital araçlar gibi iletişim teknolojileri birer platformdur. İletişim teknolojisi araçları uzaktan eğitimin eşzamanlı, eşzamansız veya hem eşzamanlı hem eşzamansız olarak yapılmasını sağlamaktadır. Örneğin posta yoluyla yapılan yazışmalar eşzamansız öğrenmeyi sağlarken dijital kanallar aracılığıyla yapılan çevrimiçi öğrenmede eşzamanlı, eşzamansız ya da hem eşzamanlı (örneğin canlı derslerde görsellerden yararlanma) hem eşzamansız (örneğin farklı zamanlarda görsellerden yararlanma) öğrenmeler gerçekleştirilebilmektedir. Dijital bir kanal portalı üzerinden öğrenciler canlı (eşzamanlı) derslere katılmakla beraber, yine aynı portal üzerinden verilen ek çalışmaları (konu videoları, görseller, testler) eşzamansız bir biçimde tamamlayabilmekteler. Ya da dijital portal üzerinden kendi öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla eşzamansız bir biçimde web ağındaki dokümanlara (video, testler, kitaplar, görseller) ulaşabilmekteler. Bunun dışında bir eğitim yayıncısının piyasaya sunduğu CD, flash bellek, pdf, word, VideoCD, DVD gibi kaynaklar yardımıyla çevrimdışı öğrenmeler gerçekleştirilmektedir. Şekil 1'de uzaktan eğitim sisteminin temel bileşenleri özetlenmiştir.

İnternetin ve web ortamının sağladığı imkânlardan dolayı oluşturulan sanal sınıflarda öğrenmeler gerçekleştirilebilmektedir (Gunawardena ve McIsaac, 2004). İnternet ortamında öğretmen ve öğrenciler arasında geri bildirim ve etkileşim için hemen hemen tüm olanaklar bulunmaktadır (Lau, 2000). Dijital uygulamaları da içinde barındıran uzaktan eğitimin (Moore ve Kearsley, 2012) dijital uygulamalara yönelik eğilimi elbette artmaktadır. İnternet teknolojilerinde, şimdiye kadar olan tüm iletişim teknolojilerini (metin, ses, görüntü, video, canlı konferans) ve daha fazlasını (farklı türde ders materyalleri paylaşımı, mesajlaşma, eşzamanlı ve eşzamansız kullanım seçenekleri gibi) içeren platformlar oluşturulmaktadır. Bu yönüyle uzaktan eğitim uygulamaları içerisinde canlı (senkron/eşzamanlı) dersler oluşturulabilmekte ve e-öğrenme, çevrimiçi öğrenme gibi uygulamalar kullanılabilir.



**Şekil 1.** Uzaktan Eğitim Sisteminin Temel Bileşenleri

Küresel düzeyde etkili olan pandemiden dolayı hemen her yerde olduğu gibi Türkiye’de eğitimin tüm kademelerinde uygulanmaya başlayan uzaktan eğitimin gerçekleştirilebilmesinde Zoom platformu ve çoğunlukla da Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformunun kullanıldığı bilinmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı’nın dijital eğitim platformu olan EBA, mesajlaşma, tanınan süreler içerisinde ödev verme ve bu ödevleri takip edebilme, derslere devam durumlarını takip etme, konularla ilgili web materyallerini kullanma gibi imkânları sunan bir yapıya sahiptir. EBA platformunda eşzamanlı ya da eşzamansız etkileşim sağlanmaktadır. Bu anlamda EBA platformunda konularla ilgili video ders anlatımları, görsel, soru bankası, testler, kitap dokümanları bulunduğu için eşzamansız öğrenmenin sağlanması ile birlikte, her bir okulun oluşturduğu ders programına göre EBA üzerinden eşzamanlı öğrenmeyi sağlayan canlı dersler yapılabilmektedir. Ayrıca canlı derslerde ses, kamera, mesajlaşmanın kontrollü kullanımları bulunmaktadır. Uzaktan eğitimin yapılmasında kullanılan diğer bir platform olan Zoom ise kamera, ses, mesajlaşma gibi kontrol seçeneklerinin bulunduğu ve yalnızca eşzamanlı bir uygulama ile canlı derslerin yapılabileceği bir platform sunmuştur.

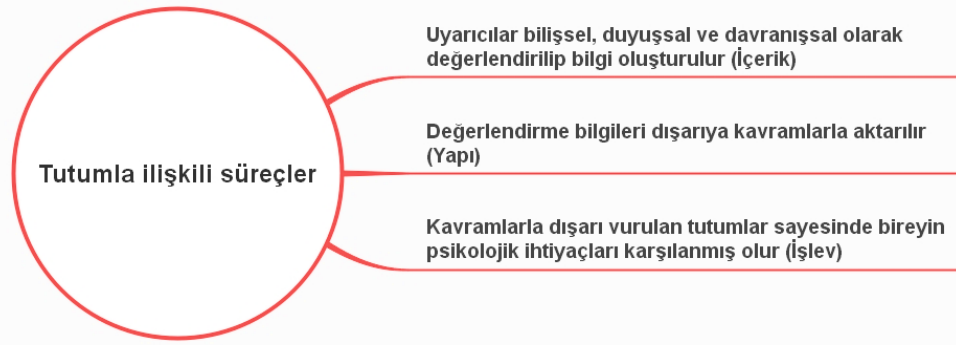
Uzaktan eğitimde kullanılan teknolojilerin eğitime sağladığı katkıyı öğrenmek amacıyla bu teknolojilerin olumlu ve kullanılabilir taraflarının araştırılması (Simonson vd., 2012) ve teknolojilerin uzaktan eğitim platformlarında kullanılmasının değerlendirilmesi gerekmektedir (Gunawardena ve McIsaac, 2004; Simonson vd., 2012). Bu anlamda, internet teknolojilerine dayalı eğitimlerde kullanılan platformlara yönelik öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesi ve buna göre uygun tasarımların yapılmasının öğrenmeye yönelik katkıları olacaktır (Lau, 2000). Bu çerçevede, uzaktan eğitimde internet teknolojisi olarak kullanılan platformlara yönelik tutumların belirlenmesi önemli görülmektedir.

Tutumlar; dünyayı nasıl gördüğümüz, düşündüklerimiz ve yaptıklarımız üzerindeki etkilerinden (Maio ve Haddock, 2015) ve sosyal hayatımızın merkezinde olmasından dolayı önem taşımaktadır (Bohner ve Wänke, 2002). Tutum, insanların etrafında bulunan uyarıcılara karşılık, neden belirli şekillerde tepki verildiğini açıklamak için psikologlar tarafından tanımlanan sayısız içsel durumdan veya eğilimden biridir. İçsel durumlardan biri olan tutum, bireyin etrafındaki uyarıcıları değerlendirici bir eğilim olarak belirtilebilir (Eagly ve Chaiken, 1993).

Bir başka ifadeyle tutum, herhangi bir uyarıcıya (durum, konu, nesne veya kişiye) karşı bir dereceye kadar olumlu veya olumsuz değerlendirmelerin tepki olarak ortaya çıktığı bir önyargıdır. Bu değerlendirmeler bilişsel, duyuşsal veya davranışsal olarak tüm yanıtları kapsayabilir (Bohner ve Wänke, 2002; Eagly ve Chaiken, 1993; Maio ve Haddock, 2015). Bu üç bileşen birbirinden bağımsız olmadığı gibi, tutumlar her üç bileşeni de içerebilir ya da yalnız birisini de içerebilir (Bohner ve Wänke, 2002). Verilen tepkiler açık ya da kapalı bir şekilde olabilir (Eagly ve Chaiken, 1993). Bellekte temsili olarak saklanan bir tutum, uyarıcı ile karşılaşıldığında ya da uyarıcıya ait belirtilerle karşılaşıldığında aktif hale getirilebilir (Bohner ve Wänke, 2002; Eagly ve Chaiken, 1993).

Tutumla ilgili tüm süreçler, tutumla bağlantılı olan ve birbiriyle aktif bir şekilde çalışan üç başlık altında toplanabilir. Bunlar içerik, yapı ve işlevdir. Tutum içeriği, uyarıcıların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak değerlendirildiği bilgilerdir. Tutum yapısı ise, bu değerlendirme bilgilerinin dışarıya kavramlarla aktarılmış biçimidir. Tutum işlevi, bireyin ortaya koyduğu tutumların hizmet ettiği psikolojik ihtiyaçlardır. Uyarıcıların değerlendirilmesi, sosyal uyumun sağlanması veya bir uyarıcının bireydeki etkilerinin

dışa vurulmasıyla psikolojik ihtiyaçlar karşılanmış olur (Maio ve Haddock, 2015). Bir diğer ifadeyle uyarıcılar sonrasında bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak değerlendirme yapıp oluşturulan bilgiler kavramlarla dışarıya aktarılarak tutum sergilenmiş olur. Dışarıya aktarılan tutumlar yoluyla da bireyin psikolojik ihtiyaçları karşılanmış olur. Kısacası içerik yapılandırılır sonra işleve dökülür. İçeriğin yapılandırılması tutumun ortaya koyulması demektir. Tutumla ilgili süreçleri özetleyen bilgiler Şekil 2'de verilmiştir.



**Şekil 2. Tutumla İlişkili Süreçler**

Bir uyarıcıya yönelik oluşan tutum, o uyarıcıya yönelik davranışımızı etkilemektedir. Yani bilişsel, duyuşsal ve davranışsal değerlendirmelerin tepkiye dönüştürülmesiyle tutum oluşturulduğu gibi, daha sonrasında bu tutum o uyarıcıya yönelik davranışlarımızı etkileyecektir. Ayrıca bir uyarıcıya karşı tutumumuz, diğer başka uyarıcılara yönelik davranışlarımızı da etkileyebilir. Bununla birlikte bir kişinin tutumu, başka kişilerin davranışlarını etkileyebilmektedir. Buna göre, bir bireydeki tutumların etkilediği çıktılar algı, düşünme, davranışlar ve diğer tutumlar olduğundan dolayı, tutumlar kişinin psikolojik yapısında büyük bir yer edinir (Bohner ve Wänke, 2002). Böylece herhangi bir duruma yönelik oluşan tutumların etkileyeceği geniş bir alan bulunduğundan dolayı, bu durumla ilgili tutumların değerlendirilmesi önemli görülmektedir.

Pandemi sürecinde okulların kapatılması gibi acil gelişen durumlarla birlikte, uzaktan eğitimin yapılmasındaki nedenler arasında; yaş gruplarını ve eğitime ulaşım engellerini ortadan kaldırmak, eğitim kalitesine katkıda bulunmak, eğitime ayrılan kaynakların maliyetini düzenlemek, eğitimi iş ve aile hayatıyla birlikte sürdürebilme imkânını sağlamak, eğitim için uluslararası alandan faydalanmak ve herhangi bir iş alanındaki çalışanların becerilerini güncellemek gösterilebilir (Moore ve Kearsley, 2012). Uzaktan eğitim uygulamaları genellikle yükseköğretim düzeyinde yapılmakta iken pandemi sürecinden dolayı lise ve tüm kademelere kadar nüfuz etmiştir. Daha hızlı bir şekilde eğitim sisteminde yer edinen uzaktan eğitime ilişkin çalışmaların yapılmasının ileriye yönelik yapılacak uygulamalara katkı sağlaması açısından önemli olduğu söylenebilir. Lise kademesindeki öğrencilerin uzaktan eğitim üzerinden fen derslerini öğrenmelerine yönelik yapılan çalışmaların çok az olduğu görülmektedir. Ayrıca uzaktan eğitimle ilgili tutumların belirlenmesi üzerine çok fazla çalışmalar yapılmakta fakat uzaktan eğitimde etkileşimi sağlayan ve bir iletişim teknolojisi olarak kullanılan uzaktan eğitim platformlarına yönelik oldukça az çalışma bulunmaktadır. Bununla birlikte özellikle fen (fizik, kimya, biyoloji) derslerinin öğrenilmesinde kullanılan uzaktan eğitim platformlarına yönelik tutumları inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu noktada, pandemiyle birlikte daha da artış gösteren uzaktan eğitim uygulamalarının ortaya çıkardığı sonuçların çok yönlü olarak araştırılması hem dijital araçların kullanımı açısından hem de uzaktan eğitim açısından yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda fen derslerinin yapılmasında kullanılan uzaktan eğitim platformlarına ilişkin tutumların ne olduğu merak edilmektedir. Bu sebeple uzaktan eğitim platformlarına yönelik tutumların değerlendirilmesinden elde edilecek sonuçların bu alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Araştırmanın amacı

Bu çalışmada, uzaktan eğitim sürecinde kullanılan platformlara yönelik öğrencilerin tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bunun için çalışmada "Öğrencilerin uzaktan eğitimde kullandıkları platform tutumlarını hangi düzeyde etkilemiştir?", "Öğrencilerin uzaktan eğitimde kullandıkları platforma yönelik görüşleri nelerdir?" ve "Öğrencilerin uzaktan eğitimde kullandıkları platforma yönelik tutumları nedir?" sorularına cevap aranmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde yararlandıkları platforma yönelik tutumlarını değerlendirmek için karma yöntem araştırması olan birleştirme (çeşitleme) deseni kullanılmıştır (Tablo 1). Bu desende aynı anda toplanan nicel ve nitel verilerin ayrı analiz edilmesinden sonra elde edilen sonuçlar birleştirilir. Birleştirme işleminin farklı biçimleri olmakla birlikte bu çalışmada veri dönüşümü yaklaşımı kullanılmıştır. Buna göre nitel veride, belirli temaların -kategorilerin- kaç kez sayıldığı -söylenildiği- tespit edilerek nicel verilerle karşılaştırma yapılmıştır (Creswell, 2017).

**Tablo 1.**

#### Birleştirme Deseni

Gruplar	Tarama	Uygulanan İşlem
Çalışma grubu	Anket	Karma yöntem anketinin uygulanması

## Çalışma Grubu

Bu çalışmada, belli özelliklere sahip bir durum hakkında veri toplayıp çalışabilmek için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Bunun için pandemi sürecinde uzaktan eğitim platformunu kullanan 9. ve 11. sınıflardaki toplam 79 lise öğrencisi çalışma grubunu oluşturmuştur. Türkiye’de lise müfredatı konuları temel (9. ve 10. sınıf) ve alan (11. ve 12. sınıf) yeterliğine göre yerleştirildiği (Yılmaz, Candan ve Demir, 2020) için çalışmada 9. ve 11. sınıflardan öğrenci alınarak katılımcı çeşitliliği -konu dağılımı bakımından çeşitlilik- sağlanmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler uzaktan eğitim sürecinde fen derslerinde soru cevap, problem çözme ve düz anlatım yöntemiyle öğrenim görmüşlerdir. Ayrıca öğretmenler, platformları kullanma becerilerine sahip olmakla beraber uzaktan eğitim derslerinde z kitap dijital uygulamalarını ve EBA platformundaki ders içeriklerini öğretim materyali olarak kullanmışlardır.

## Veri Toplama Araçları

Tutumlar doğrudan gözlemlenemediği için, bireylerin herhangi bir uyarana ilişkin tutumları değerlendirilmek isteniyorsa, bireylere sorular sorulur (Bohner ve Wänke, 2002; Maio ve Haddock, 2015). Yani tutumlar, tutumla bağlantılı olan gözlemlenebilir tepkilerden yararlanarak ortaya çıkarılabilir (Eagly ve Chaiken, 1993). Bir ölçme aracı üzerinden, doğrudan sorulan sorular yanıtlanarak veya tutumla ilgili diğer ipuçlarını elde etmek için dolaylı yoldan sorulan sorular cevaplanarak tutumla ilgili ölçümler yapılabilir (Bohner ve Wänke, 2002; Maio ve Haddock, 2015). Bu anlamda, bu araştırmadaki veriler için tarama çalışması yapılmıştır. Nicel veriler bir ölçek üzerinden nitel veriler ise açık uçlu soruya verilen cevaplar üzerinden anket yöntemi uygulanarak toplanmıştır (Büyüköztürk vd., 2018; Christensen, Johnson ve Turner, 2015).

Bu çalışmada, Yıldız, Çengel ve Alkan (2021) tarafından geliştirilen “Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Ortamlarının Kullanımına İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin, farklı sınıf kademeleri için uyarlanarak araştırmalarda uygulanabileceği (Yıldız vd., 2021) belirtilmiştir. Ölçeğin kullanımı için alınan izin doğrultusunda, ölçekteki bazı maddeler ölçeğin yapısı değiştirilmeden lise kademesindeki öğrencilere göre uyarlanmıştır. Örneğin, ‘öğretim üyesi’ yerine ‘öğretmen’ ifadesi yazılmıştır. Ayrıca bazı maddelerin anlaşılmasını kolaylaştırmak için madde altında parantez içerisinde gerekli açıklamalar yazılmıştır. Ölçeğin uyarlanmış hali için uzman görüşünden yararlanılmıştır. Uygulanacak olan anket, Google Form üzerinden hazırlanmış ve öğrencilerin platformlara yönelik düşüncelerini belirtebilmeleri için bir tane açık uçlu soru sorulmuştur. Böylece, ileriye dönük ve eğitimin amacına uygun olması açısından uzaktan eğitim platformları hakkında daha iyi bilgiler elde etmek amacıyla öğrenci görüşlerinden yararlanılmıştır. Anket formunda öğrencilerin demografik bilgileri toplanmıştır. Form, maddelerin tümünün cevaplanmasını gerektirecek bir biçimde oluşturulmuştur. Böylece kaliteli -tam- veri elde edilmesi sağlanmıştır. Formda öğrencilere, bu ölçeğin fen (fizik, kimya, biyoloji) derslerini öğrenmeleri için kullandıkları uzaktan eğitim platformlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla uygulandığı ifade edilmiştir. Google Form üzerinden anket uygulanarak nicel veriler ölçek maddelerine verilen cevaplarla, nitel veriler ise “Fizik, Kimya ve Biyoloji derslerini uzaktan eğitim yoluyla öğrenmenizdeki düşüncelerinizi ve varsa diğer düşüncelerinizi lütfen yazınız” sorusuyla toplanmıştır.

Ölçek, 5’li Likert tipinde olmakla birlikte 7 maddeden (s1, s2, s3, s4, s5, s6, s24) oluşan ‘yeterlilik ve motivasyon’, 8 maddeden (s7, s8, s9, s10, s11, s12, s13, s14) oluşan ‘kullanışlılık’, 5 maddeden (s15, s16, s17, s18, s19) oluşan ‘etkililik’ ve 4 maddeden (s20, s21, s22, s23) oluşan ‘memnuniyet’ boyutlarına sahip toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0,93 olarak saptanmıştır (Yıldız vd., 2021). Bu çalışmada ise ölçeğin ölçümlere ait Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının 0,91 olduğu görülmüştür.

## Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci pandemiden dolayı Google Form üzerinden yürütülmüştür. Veriler 09-15 Haziran 2021 tarihlerinde toplanmıştır. Anket formunun linki öğrencilere Whatsapp yoluyla ulaştırılmış ve anket sorularının nasıl cevaplanacağı ile ilgili detaylı bilgi aynı form üzerinden verilmiştir. Anketin yalnızca akademik araştırma yapmak amacıyla uygulandığı ve isimlerinin paylaşılmayacağı konusunda öğrenciler bilgilendirilmiştir. Bu anlamda öğrenciler cevaplarını dikkatli ve samimi vermeleri hususunda yönlendirilmiştir. Belirli bir cihaza (akıllı telefon, tablet, bilgisayar) sahip olan ve internet bağlantıları bulunan çalışma grubundaki öğrenciler uzaktan eğitim platformunda canlı derslere devam etmişlerdir. Çalışma grubundaki öğrenciler gönüllü olarak çalışmaya katılmışlardır.

## Verilerin Analizi

Nicel veriler ve uygulanan ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrenci tutumlarının yorumlanması için cinsiyet ve sınıf kademesine göre tutumların anlamlı bir değişim gösterip göstermediği ortaya koyulmuştur. Bu amaç için kestirimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Nicel verilerin betimsel istatistik sonuçları üç tane sınıf aralığına göre yorumlanmıştır. Sınıf aralıkları ‘dizi genişliği / grup sayısı’ formülüne göre belirlenmiştir (Tekin, 2019). Buna göre nicel verilerin yorumlanmasında dikkate alınan sınıf aralıkları ‘düşük düzey tutum’ (1.00-2.33); ‘orta düzey tutum’ (2.34-3.67); ‘yüksek düzey tutum’ (3.68-5.00) olarak belirlenmiştir.

Nitel veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Açık uçlu soruya verilen cevaplar incelenerek benzer anlam taşıyan ifadeler bir araya getirilip kategorize edilmiştir. Nitel veriler ölçme aracının dört boyutuna (‘yeterlilik ve motivasyon’, ‘kullanışlılık’, ‘etkililik’, ‘memnuniyet’) ait isim altında kategorize edilip tablo (Tablo 9) halinde sunulmuştur. Nitel veriler, ölçekteki maddelerden belirlenen kavramlara göre kategorize edilmiştir. Son olarak nitel sonuçların nicel sonuçları ne ölçüde doğruladığına bakılarak tartışma ve sonuç kısmında yorumlarda bulunulmuştur (Creswell, 2017).



Nitel veriler içerisinde, bir öğrencinin yazdığı cevap ifadelerinden dolayı birden fazla kategoride değerlendirme yapma durumları olmuştur. Aynı zamanda her bir öğrenciye ait cevap ifadesi içerisinde her bir boyut en fazla bir kez puanlanmıştır. Ayrıca "...", "yok" biçiminde cevap yazanlar nitel veri değerlendirmesine alınmamıştır. Bu doğrultuda, cevaplar kategorize edilip sayılırken ilgili boyuta (kategoriye) giren cümle ya da ifade için '+1' (olumlu), '0' (kararsız) ve '-1' (olumsuz) puanlaması yapılmıştır. Böylece tüm veriler bu puanlara göre toplandıktan sonra, her bir boyutun bu puanlara ait aritmetik ortalaması alınmıştır. Yani, her bir kategori çatısı altında bulunan ifadelerin toplam puanları, o kategoriye ait puanlanan ifadelerin sayısına bölünerek aritmetik ortalama değeri elde edilmiştir. Bundan sonra, her bir kategori için ölçülen aritmetik ortalama değeri bir tablo (Tablo 9) üzerinde belirtilip üç tane sınıf aralığına göre yorumlar yapılmıştır. Buna göre her bir kategoriye ait değerlendirmenin yapılmasında dikkate alınan sınıf aralıkları, 'düşük düzey tutum' ('-1.00' - '-0.34'); 'orta düzey tutum' ('-0.35' - '+0.32') ve 'yüksek düzey tutum' ('+0.33 - '+1.00') olarak belirlenmiştir.

## BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular kapsamlı bir şekilde ele alınacaktır. Bu bölümde, elde edilen verilerin betimsel istatistikleri tablolar halinde verilmiştir. Sınıf kademesi ve cinsiyet faktörleri açısından tutumların değişip değişmediğini görmek için kestirimsel istatistikler yapılmıştır. Sonrasında, ankette yer alan açık uçlu soruya verilen cevaplardan aynı anlama gelenler ölçekteki boyutlara göre kategorize edilerek tablo haline getirilmiştir. Daha sonra nicel ve nitel veriler karşılaştırılmıştır.

**Tablo 2.**

*Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler*

Sınıf Kademesi / Cinsiyet	9. sınıflar		11. sınıflar	
	N	%	N	%
Kız	19	51	25	60
Erkek	18	49	17	40

Tablo 2'ye göre, çalışma grubunun (N=79) % 56'sı kız (N=44) ve % 44'ü erkek (N=35) öğrencilerdir. Ayrıca çalışma grubundaki öğrencilerin % 47'si 9. sınıflar (N=37) ve % 53'ü 11. sınıflardan (N=42) oluşmaktadır.

**Tablo 3.**

*Tutum Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları*

N	Maddeler	Min	Max	$\bar{x}$	SS	Maddeler	Min	Max	$\bar{x}$	SS
79	S1	1	5	2,25	1,30	S13	1	5	2,38	1,48
79	S2	1	5	1,75	1,14	S14	1	5	2,97	1,31
79	S3	1	5	2,39	1,32	S15	1	5	2,27	1,14
79	S4	1	5	1,91	1,15	S16	1	5	2,37	1,31
79	S5	1	5	1,97	1,13	S17	1	5	1,49	1,00
79	S6	1	5	1,81	1,03	S18	1	5	2,65	1,39
79	S7	1	5	3,01	1,52	S19	1	5	2,48	1,26
79	S8	1	5	2,58	1,42	S20	1	5	2,65	1,39
79	S9	1	5	2,48	1,43	S21	1	5	2,75	1,37
79	S10	1	5	2,04	1,24	S22	1	5	2,20	1,26
79	S11	1	5	3,24	1,40	S23	1	5	2,20	1,21
79	S12	1	5	1,85	1,06	S24	1	5	2,53	1,33

Uzaktan eğitim platformunun kullanımına ilişkin tutum ölçeğindeki her bir maddeye verilen cevaplara ait tanımlayıcı bilgiler Tablo 3'te verilmiştir. Tablo 3'e göre tutum puanı ortalaması bazı maddelerde düşük düzeyde (s1, s2, s4, s5, s6, s10, s12, s15, s17, s22, s23) ve bazı maddelerde orta düzeydedir (s3, s7, s8, s9, s11, s13, s14, s16, s18, s19, s20, s21, s24). Öğrencilerin uzaktan eğitimde fizik, kimya, biyoloji derslerini öğrenmeleri için kullandıkları platforma ilişkin tutumlarının düşük düzeyde ( $\leq 2,33$ ) olduğu söylenebilir ( $X=2,34$ ). Çalışmada uygulanan ölçeğin Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) iç tutarlık katsayısı oldukça yüksek (0,91) bulunmuştur.

### Uzaktan Eğitim Platformunun Kullanımına Yönelik Tutumlara İlişkin Nicel Bulgular

Öğrencilerin tutum ölçeğine verdikleri cevapların sınıf kademesine ve cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için elde edilen veriler üzerinde bağımsız grup testleri yapılmıştır. Bunun için öncelikle, cinsiyet ve sınıf kategorisine

göre öğrenci sayıları 30'dan büyük ve 50'den küçük olduğu için tutum puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesinde "Shapiro-Wilk" yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2016). Çalışmada sınıf kademesi ve cinsiyete göre tutum puanlarına ilişkin Shapiro-Wilk testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.***Sınıf Kademesi ve Cinsiyete Göre Tutum Puanlarının Shapiro-Wilk Testi Sonuçları*

		İstatistik	Sd	p
Cinsiyet	Kız	,955	44	,088
	Erkek	,930	35	,028*
Sınıf Kademesi	9. Sınıflar	,967	37	,329
	11. Sınıflar	,963	42	,185

\* $p < ,05$ 

Tablo 4 incelendiğinde 9. ve 11. sınıf öğrencilerinin tutum puanlarının istatistiki olarak normal dağılım gösterdiği ( $p > ,05$ ) bulunmuştur. Bunun için 9. ve 11. sınıfların tutumlarına ait puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı "bağımsız gruplar için t testi" ile ortaya koyulmuştur. Öte yandan, erkek öğrencilerin tutum puanlarının istatistiksel olarak normal dağılım göstermediği ( $p < ,05$ ) bulunmuştur. Bundan dolayı kız ve erkek öğrencilerin tutumlarına ait puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına "Mann-Whitney U testi" kullanılarak bakılmıştır.

**Tablo 5.***Kız ve Erkek Öğrencilere Göre Tutum Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları*

	N	Yeterlilik ve Motivasyon	Kullanışlılık	Etkililik	Memnuniyet	Toplam
		$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
Kız	44	2,00	2,54	2,21	2,36	2,28
Erkek	35	2,20	2,62	2,30	2,56	2,42

Tablo 5'e göre, kız ve erkek öğrencilerin uzaktan eğitim platformunu kullanırken kendilerini yeterli görme ve motivasyon durumlarıyla ilgili tutum düzeylerinin düşük ( $< 2,33$ ) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte kız ve erkek öğrencilerin fen derslerini uzaktan öğrenirken kullandıkları platformun etkililiği hakkındaki tutumları düşük ( $< 2,33$ ) bulunmuştur. Diğer taraftan kız ve erkek öğrencilerin platformun kullanılabilirliğine ve platforma yönelik memnuniyetlerine yönelik tutumları orta düzeyde (2,34 ile 3,67 arasında) tespit edilmiştir. Böylece kız ve erkek öğrencilerin her bir boyuta ait tutum puanlarının aynı düzeyde olduğu görülmektedir.

**Tablo 6.***Kız ve Erkek Öğrencilerin Tutum Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	44	37,44	1647,50	657,500	0,267
Erkek	35	43,21	1512,50		

Kız ve erkek öğrencilerin tutum ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar arasında fark (2,28 (düşük) ve 2,42 (orta)) olduğu bulunmuştur (Tablo 5). Ölçekteki boyutların puanlarının toplamından oluşan bu farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için bağımsız örneklem testinden Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Bu testin sonucuna göre kız ve erkek öğrencilerin tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $U=657,500$ ,  $p > 0,05$ ) (Tablo 6). Bu sonuçla birlikte, kız ve erkek öğrencilerin her bir boyuttaki tutum düzeyleri aynı olduğu (Tablo 5) için cinsiyet açısından farklı bir yoruma gidilmemiştir.

**Tablo 7.***Sınıf Kademelerine Göre Tutum Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları*

	N	Yeterlilik ve Motivasyon	Kullanışlılık	Etkililik	Memnuniyet	Toplam
		$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
9. Sınıf	37	2,16	2,71	2,48	2,76	2,53
11. Sınıf	42	2,02	2,45	2,05	2,18	2,18

Tablo 7'ye göre, öğrencilerin uzaktan eğitim platformunda kendilerini yeterli görme ve motivasyonlarının düşük düzeyde ( $< 2,33$ ) olduğu görülmektedir. Öte yandan öğrencilerin platformun kullanılabilirliğine ilişkin tutumlarının orta düzeyde (2,34 ile 3,67 arasında) olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, 9. sınıf öğrencilerinin fen derslerini uzaktan öğrenmede kullandıkları platformun etkililiği üzerine tutumlarının ve platformdan duydukları memnuniyetlerinin orta düzeyde (2,34 ile 3,67 arasında)

oldukları görülmektedir. Fakat 11. sınıf öğrencilerinin fen derslerini uzaktan öğrenmede kullandıkları platformun etkililiği hakkındaki tutumlarının ve platformla ilgili memnuniyetlerinin düşük düzeyde (<2,33) olduğu tespit edilmiştir. Buna göre 9. sınıf fen dersleri konularının öğrenilmesinde platformun yeterli olduğu ya da 9. sınıf fen dersleri konularının çok zor olmamasından dolayı öğrenmede zorluk yaşanmadığı söylenebilir. 9. sınıf konularının öğrenilmesinde etkili ve yeterli görülen platformların böylece öğrencileri memnun ettiği söylenebilir. Çalışmada yer alan 9. ve 11. sınıfların etkililik ve memnuniyet boyutlarındaki tutum düzeylerinin farklı olduğu görülmekle birlikte 9. ve 11. sınıfların ortalama tutum puanları arasında fark (2,53 (orta) ve 2,18 (düşük)) bulunmaktadır (Tablo 7). Tutumlara ait bu toplam puanların farklarının anlamlı olup olmadığını öğrenmek için bağımsız örneklem testinden “bağımsız gruplar için t testi” yapılmıştır.

**Tablo 8.**

9. ve 11. Sınıfların Tutum Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	t	p
9. Sınıf	37	60,43	17,02	2,03	0,046
11. Sınıf	42	52,52	17,49		

Tablo 8'e göre, 9. sınıf ve 11. sınıfların tutum puanları ortalaması arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur [ $t_{(77)} = 2,03$ ,  $p < 0,05$ ]. Buna göre sınıf kademelerinin etkililik ve memnuniyet boyutları üzerinden yorumlarda bulunulmuştur.

### Uzaktan Eğitim Platformunun Kullanımına Yönelik Tutumlara İlişkin Nitel Bulgular

Bu çalışmada, öğrencilerin ankette yer alan “Fizik, Kimya ve Biyoloji derslerini uzaktan eğitim yoluyla öğrenmenizdeki düşüncelerinizi ve varsa diğer düşüncelerinizi lütfen yazınız” sorusuna yönelik verdikleri cevaplar incelenmiştir. Buna göre ölçekte yer alan dört tane boyuta göre ifadeler kategorize edilerek puanlanmıştır. Her bir boyut (kategori) için hesaplanan aritmetik ortalama puan sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

**Tablo 9.**

Nitel Verilerin Boyutlara Göre Kategorize Edilmesinden Elde Edilen Puanların İstatistik Sonuçları

Kategoriler/ Boyutlar	Yeterlilik ve Motivasyon	Kullanışlılık	Etkililik	Memnuniyet
Ortalama Değerler	- 0,75	olumlu ya da olumsuz bir ifade yok	- 0,63	- 0,14

Nitel verilerin analiz sonuçlarına göre öğrencilerin uzaktan eğitimde kullandıkları platformda motivasyonlarının ve kendi yeterliklerinin düşük düzeyde (< -0,35) olduğu görülmektedir. Yine, öğrencilerin uzaktan eğitimde fen derslerini öğrenmede platformun yeterli ve etkili olmasına yönelik tutumları düşük düzeyde (< -0,35) tespit edilmiştir. Diğer yandan öğrencilerin uzaktan eğitimde kullandıkları platforma karşı memnuniyetlerinin orta düzeyde (-0,35 ile +0,32 arasında) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin diğer kategorilerdeki düşük düzeydeki tutumlarına rağmen memnuniyetlerinin orta düzeyde olması, öğrencilerin pandemi sürecinde hiç yoktansa böyle bir platformun olmasını bir kurtarıcı olarak görmelerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bununla ilgili durumlar öğrencilerin ifadeleri (“Uzaktan eğitim zor evet ama bir şekilde alışmak zorundayız”, “... yinede pandemi süreçlerinde en iyi yolun bu olduğunu düşünüyorum”) arasında görülebilmektedir. Öte yandan uzaktan eğitim platformunu kullanabilme ile ilgili öğrencilere ait ifade bulunamamıştır. Kullanışlılık ile ilgili bu sonucun, platformun kullanımında herhangi bir sorun yaşanmadığını ve öğrencilerin teknoloji okuryazarlığının iyi olduğunu gösteren bir durum olduğu söylenebilir (Tablo 9).

Elde edilen nitel veriler içerisinde bulunan cevaplardaki ifadelerin kategorize edilmesine ve puanlanmasına ait örnekler aşağıda verilmiştir.

#### Yeterlilik ve Motivasyon Kategorisi

“... canlı derslerde odaklanmam çok zor oluyor” (-1 puan)

“... uzaktan derse odaklanmamız konusunda iyi olmadığını düşünüyorum” (0 puan)

#### Etkililik Kategorisi

“Bence fizik kimya ve biyoloji uzaktan öğrenilecek dersler değil zaten öğrenemedim de ...” (-1 puan)

“Bana göre bu tür dersler sınıf ortamında daha iyi anlaşılacaktır. Pandeminin olmadığı yıllarda bu dersler sınıf ortamında kendimce daha iyi anlaşılıyordu. Sanal ortamda verilen dersler de iyi, ama sınıf ortamı kadar değil...” (0 puan)

#### Memnuniyet Kategorisi

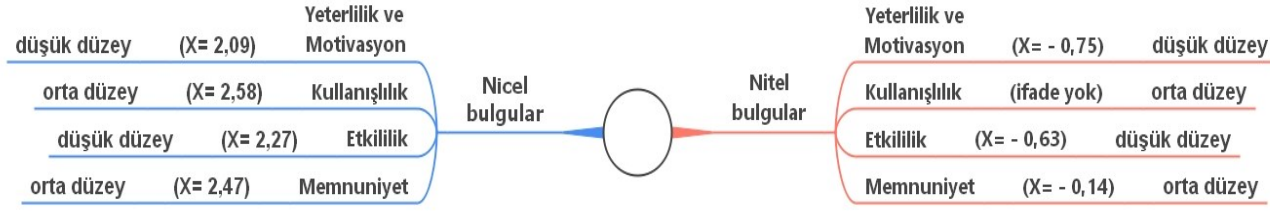
“... kimseyi görmüyoruz sanki bilgisayar bizimle konuşuyor bizde onunla ...” (-1 puan)

“... daha kaliteli bir platforma ve daha kaliteli bir sisteme geçilebilir” (0 puan)

“Güzel bir çalışma olanağı ...” (+1 puan)

### Nitel ve Nicel Bulguların Karşılaştırılması

Bu kısımda, uzaktan eğitim platformunun kullanımına yönelik öğrenci tutumlarının nicel ve nitel puan ortalamalarına ilişkin bulgulara birlikte yer verilmektedir. Bulgular, tutum ölçeğinde yer alan boyutlara dayalı olarak düzenlenmiştir (Şekil 3).



**Şekil 3.** Tutumların Nicel ve Nitel Veri Puanlarına İlişkin Bulgular

Şekil 3'te nitel veri sonuçlarının nicel veri sonuçlarını doğruladığı görülmektedir. Buna göre öğrencilerin kendi yeterlilikleri ve motivasyonlarının ve platformun dersleri öğrenmedeki etkililiğinin düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, platformların kullanılabilirliği ile platformdan duyulan memnuniyetin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak, öğrencilerin uzaktan eğitimde fizik, kimya, biyoloji derslerini öğrenmek için kullandıkları platforma ilişkin tutumları düşük düzeyde bulunmuştur. Platformu kullanmadaki yeterliliklerin ve motivasyonların düşük düzeyde olması öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini olumsuz etkilemiştir. Bunun için olası durumlara karşılık önceden öğrencilere uzaktan eğitim sistemi ile ilgili bilgilendirici eğitimler verilmelidir. Platformların kullanımıyla ilgili tutumları orta düzeyde görülen öğrencilere ait uzaktan eğitim platformunu kullanabilme ile ilgili herhangi bir ifade bulunamamıştır. Buna göre, platformu kullanmada herhangi bir sorun yaşanmadığı ve öğrencilerin teknoloji okuryazarlığının iyi olduğu söylenebilir. 11. sınıf öğrencileri, uzaktan eğitim sürecinde konuları öğrenmede kullandıkları platformların etkililiğine yönelik düşük düzeyde tutum ortaya koymuşlardır. Fakat, 9. sınıflar fen derslerindeki konuları öğrenmede kullandıkları platformların etkililiğine yönelik orta düzeyde tutum göstermişlerdir. 9. sınıf öğrencilerinin platformun etkililiğine yönelik orta düzeyde tutum ortaya koyması, konuların temel seviyede olmasından (konuların çok zor olmamasından) kaynaklanabilir. Konuların öğrenilmesinde platformun etkililiği üzerine düşük düzey (11. sınıf) ve orta düzey (9. sınıf) tutumlar sergileyen öğrenciler, aynı tutumları platformdan duydukları memnuniyetlerinde göstermişlerdir. Buna göre, uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri konularını öğrenmede platformun etkililiğine yönelik gösterilen tutumların, platformdan duyulan memnuniyetleri etkileyebileceği söylenebilir. Aynı zamanda, pandemi sürecinde öğretimde rol oynayan uzaktan eğitim platformlarının tek seçenek olması, öğrencilerin platformlara karşı orta düzeyde memnuniyet göstermelerine sebep olduğu söylenebilir. Yani platformlara yönelik orta düzeydeki memnuniyetlerin, öğrencilerin pandemi sürecinde hiç yoktansa bir platformun olmasını kurtarıcı olarak görmelerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, lise 9. ve 11. sınıf öğrencilerinin fizik, kimya ve biyoloji derslerini öğrenmede kullandıkları uzaktan eğitim platformuna yönelik tutumlarının araştırılması amaçlanmıştır. Uzaktan eğitim ortamında kullanılan platforma yönelik tutumların daha iyi anlaşılması ve derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla nicel ve nitel veriler birlikte kullanılmıştır (Caka, 2021). Sonuçlar tutum ölçeğinde yer alan boyutlara dayalı olarak tartışılmıştır. Öte yandan öğrencilerin kullandıkları platformların uzaktan eğitime yönelik tutumlarını etkilediği, yani uzaktan eğitime yönelik tutumlarda platformların payının olduğu söylenebilir. Bundan dolayı uzaktan eğitim platformlarına yönelik çalışmalarla birlikte, platformlarla bağlantılı olan uzaktan eğitim çalışmalarının sonuçları dikkate alınarak platformların daha iyi nasıl olabileceği anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada uzaktan eğitim ve uzaktan eğitim platformları için önemli sonuçlar vurgulanmaktadır.

### Platformlara Yönelik Etkililik

Platformun etkililiğine yönelik genel olarak tutum düzeyinin düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda sınıf kademesi olarak, 11. sınıftaki öğrencilerin fen derslerini öğrenmede kullandıkları platformun etkililiğinin ve katkısının düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat 9. sınıftaki öğrenciler fen derslerini öğrenmede kullandıkları uzaktan eğitim platformunun etkili olmasına yönelik orta düzeyde tutum ortaya koymuşlardır. 9. sınıflarda fen konularının öğrenilmesinde platformun yeterli olduğu söylenebilir. Bir diğer ifadeyle 9. sınıf konularının çok zor ve karmaşık olmamasından dolayı konuların öğrenilmesinde platformun etkili görüldüğü ifade edilebilir. Bu sonuçlarla bağlantılı olarak öğrenciler, verim alamama, konularla ilgili bazı işlemlerin uzaktan eğitim platformunda anlaşılmasının zor olması, fen derslerinin ve özellikle de fizik konularının öğrenilmesinde sınıf tahtasına ihtiyaç duyma ve aynı zamanda öğretmenle göz temasında bulunma ihtiyacı gibi ifadelerde bulunmuşlardır. Buna göre platformun eşzamanlı ve eşzamansız öğrenme süreçlerindeki etkililiği yetersiz olmuştur.

Konuların zor ve karmaşıklığına göre platformun etkili olmasına yönelik öğrenci tutumlarının değişebileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte tutumların, platformun ve platformdaki modüllerin yeterliliğine göre farklılaşabileceği öngörülmektedir. Bununla ilgili olarak, her dersin uzaktan eğitime uygunluğu konusunda öğretmen adaylarının inançlarının zayıf olduğu belirtilmiştir (Karatepe, Küçükgençay ve Peker, 2020). Pandemide okulöncesi, ilkökul, ortaokul ve özel eğitim öğretmenlerinin uzaktan eğitimle ilgili görüşlerinin incelendiği bir çalışmada, bazı derslerin ve kazanımların uzaktan eğitimle uygulanma imkânının bulunmadığı (Demir ve Kale, 2020), uzaktan eğitimin her alanda ve kademedeki uygulanamayacağı ile ilgili öğretmenlerin görüş belirttikleri (Taşkın ve Aksoy, 2021) ve bu yüzden örneğin Türk Dili dersini öğrenen üniversite

öğrencileriyle yapılan çalışmada iletişim ve uygulama eksikliğinden dolayı dersin verimsiz olduğu sonucuna varılmıştır (Kan ve Fidan, 2016). Dolayısıyla uzaktan eğitimde uygulama derslerinin uygulanmasında verim alınmadığı (Koç, 2021) ve bir çalışmadaki öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından fen dersi gibi uygulama yapılması gereken bir dersin uzaktan eğitim şeklinde işlenmesinin verimli olamayacağı belirtilmiştir (Pınar ve Dönel-Akgül, 2021). Ayrıca sayısal derslerin uzaktan eğitim sürecinde öğrenilmesinde yaşanan sorunlardan bazılarının formüllerin anlaşılabilmesi, konunun anlaşılmasında yeteri kadar problem çözülmemesi, deneylerin gerçekleşmemesi olarak ifade edilmekte (Kiremit, Kara ve Çinici, 2021) ve öğretmenlerin çoğunluğu tarafından uzaktan eğitimde sayısal içerikli derslerin öğretiminin daha zor olduğu belirtilmektedir (Kurnaz, Kaynar, Şentürk Barışık ve Doğrukök, 2020).

Uzaktan eğitim platformlarının konularla ilgili kavramların öğretilmesindeki etkililiğine yönelik olarak farklı sonuçların olduğu çalışmalara rastlanmaktadır. Bir çalışmada fen bilimleri dersinde yer alan soyut kavramların uzaktan eğitim ortamında somutlaştırılma imkânının zor olduğu (Arslan ve Görgülü Arı, 2021) ve ihtiyaç duyulan yerlerde yapılacak olan somutlaştırmalarda eksiklik yaşandığı belirtilmiştir (Koçoğlu, Ulu Kalın, Tekdal ve Yiğen, 2020). Öğretmenler fen bilimleri dersindeki kavramların somutlaştırılması amacıyla yapılması gereken deney çalışmalarının uzaktan eğitim ortamında kurulamadığı için sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir (Aslan ve Güner, 2022). Bir çalışmada öğretmenlerin çoğunluğu, yüz yüze eğitimde soyut kavramlar için kullandıkları yöntemleri uzaktan eğitim ortamlarında kullanamadıkları için soyut kavramları öğretilmediklerini ifade etmişlerdir. Öte yandan aynı çalışmada bazı öğretmenler soyut konuların öğreniminin uzaktan eğitim ortamında başarılı olduğunu söylemişlerdir. Soyut konuların anlatılmasında uzaktan eğitimin etkili olması ya da olmaması açısından elde edilen farklı sonuçlarla ilgili bazı nedenler ileri sürülmektedir. Bu farklı sonuçların ortaya çıkmasına sebep olarak, uzaktan eğitime ani geçişin olduğu pandemi durumunda bazı öğretmenlerin yeterli hazırlığı yapmamış olması ve öğretmenlerin dijital araçları kullanma becerisinin olup olmaması gibi nedenler belirtilmektedir (Kaplan ve Alkan, 2022).

Alan yazında, uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimin etkililiğinin karşılaştırıldığı çalışmalar bulunmaktadır. Bir çalışmada uzaktan eğitimle ilgili olarak, çevrimiçi eğitimin yüz yüze eğitimin karşılığını vermemesi, derslerin verimli geçmemesi, öğrencinin pasif kalmasının yanı sıra sınıf yönetiminin tam olarak sağlanamaması gibi dezavantajlarından bahsedilmektedir (Arslan ve Görgülü Arı, 2021). Pandemi döneminde ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitimle yapılan dersleri verimsiz buldukları ve uzaktan eğitim sürecine karşı olumsuz yargılarının daha çok olduğu sonucuna ulaşılmıştır (İçme, Yıldırım ve Büyük, 2022). Pandemi uzaktan eğitimle ilgili öğretmen görüşlerinin alındığı bir çalışmada uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar etkili görülmediği (Balaman ve Hanbay Tiryaki, 2021), öğretmen adayları tarafından çevrimiçi eğitimde önemli ilerleme sağlandığı fakat yüz yüze eğitimin yerini tutmadığı ifade edilmiştir (Görgülü Arı ve Hayır Kanat, 2020). Bir çalışmada katılımcıların yarısından fazlasının sınıfta işlenen derslerin uzaktan eğitim derslerinden daha etkili olduğunu düşündüğü belirtilmektedir. Ayrıca uzaktan eğitimin gerçek sınıfın yerini tam olarak tutmasının pek mümkün olmayacağı ifade edilmektedir (Doğrukök, Kurnaz, Şentürk Barışık ve Kaynar, 2021). Aynı şekilde farklı çalışmalarda, İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitim sistemini etkili ve verimli bulmadıklarını (Shaikh ve Özdaş, 2022), sınıf öğretmeni adayları derslerini uzaktan eşzamanlı eğitimle aldıklarında verimsiz, sıkıcı, etkileşimsiz ve duygusuz bir süreç olduğunu (Kaleli Yılmaz ve Güven, 2015), matematik öğretmen adaylarının uzaktan eğitim derslerinin yüz yüze eğitim kadar etkili olmadığını (Yalman ve Kutluca, 2013), T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi için sekizinci sınıf öğrencileriyle yapılan bir çalışmada uzaktan eğitim uygulamalarının yüz yüze eğitim kadar öğrencilerin başarısına katkı sağlamadığını (Yıldırım, 2022) belirttikleri görülmüştür. Türkçe öğretmenleriyle yapılan bir çalışmada Türkçe derslerinin yüz yüze eğitim sürecindeki kadar verimli olmadığını (Karacaoğlu, Karakuş, Esendemir ve Ucuşsatar, 2021), Türkçe öğretmenlerinin pandemideki deneyimlerinin incelendiği bir çalışmada genel olarak yüz yüze eğitimin tercih edildiği, uzaktan eğitimde Türkçe öğretilmesine yönelik daha çok olumsuz deneyimlere sahip oldukları, öğretmen rollerinin daha da zorlaştığını (Alan ve Can, 2021) belirttikleri görülmektedir. Yine, İngilizce yabancı dil bölümü öğrencilerinin, öğretmenleri ve akranlarıyla iletişimlerinde zorluk yaşamaları sebebiyle yüz yüze öğrenme ortamını acil uzaktan öğrenme ortamına tercih ettikleri ortaya koyulmuştur (Demir ve Walker, 2022).

Lise öğrencilerinin uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerinin ortaya koyulduğu bir çalışmada öğrenciler genel olarak yüz yüze eğitimi tercih etmişler (Doğrukök vd., 2021), çoğunlukla Zoom platformunu kullanan Tıp Fakültesi öğrencilerinin çoğunluğu uzaktan eğitim yerine yüz yüze eğitimi istemişler (Sindiani vd., 2020) ve aynı şekilde bir başka çalışmadaki üniversite öğrencileri yüz yüze öğrenmeyi tercih etmişlerdir (Aguilera-Hermida, 2020). Yapılan bir çalışmada, öğretim üyelerinin büyük çoğunluğu fen eğitiminde, uzaktan eğitime göre yüz yüze eğitimi tercih etmişlerdir. Bunun nedenlerinden biri olarak araştırmacılar yüz yüze eğitimde daha fazla etkileşimin olmasını ileri sürmüşlerdir (Altawalbeh ve Al-Ajlouni, 2022). Bunun dışında, kentsel alanda yaşamın çevrimiçi öğrenmeden duyulan memnuniyeti artıran etken olduğu ifade edilmekle birlikte çevrimiçi öğrenmenin memnuniyetle karşılandığı belirtilmiştir (Qazi vd., 2020). Yapılan çalışmalarda bu farklı sonuçlara sebep olan ihtimaller arasında, bazı öğrencilerin platformda utangaçlık duygusu yaşamamaları ve platformda kendilerini daha rahat hissetmeleri gibi nedenlerin olduğu söylenmektedir (Kaplan ve Alkan, 2022). Benzer olarak, bir çalışmada öğrencilerin yarıya yakınının kendisini uzaktan eğitimde sınıftan daha rahat hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Doğrukök vd., 2021).

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yaşadığı sorunlardan biri olarak öğrencilerle göz teması ve iletişimin kurulamaması belirtilmiştir (Aslan ve Güner, 2022). Benzer şekilde öğretmenler öğrenci ile göz teması kurulamaması gibi olumsuzluklardan bahsetmişlerdir (Demir ve Kale, 2020). Bu çerçevede öğrenci ile göz teması kurulamadığı için öğrencinin pasif kalabileceğinden bahsedilmektedir (Gürer, Tekinarslan ve Yavuzalp, 2016). Bunun için uzaktan eğitim uygulamalarının etkililiğini arttırabilmede yapılacak olan işlevlerden birinin mümkün olduğunca farklı türde görsel dokümanlardan (şema, şekil, video, grafik vb.) yararlanılması (Koç, 2021) ve öğretmen-öğrenciler arasında etkileşimin olabilmesi için sanal sınıf ortamı oluşturulması

önerilmektedir (Tanık-Önal ve Önal, 2020). Bu yüzden sanal gerçeklik gözlüğü ile bağlantılı modüller platforma entegre edilerek yüz yüze öğrenme ortamına benzer bir sınıf iklimi oluşturulabilir. Benzer olarak fen öğretmenlerinin belirttiği önerilerden bazılarının; farklı duyu organlarına hitap eden materyallerin tasarlanması, EBA platformunda farklı etkinliklerin yer alması, fen bilimleri dersi konularına yönelik sanal materyallerin bulunması, sanal materyal çeşitliliğinin artırılması, yapay laboratuvar ortamlarının olması ve farklı Web 2.0 araçlarının geliştirilmesinin olduğu görülmektedir (Aslan ve Güner, 2022).

Platformların daha etkili olabilmesinde ve uzaktan eğitimde bir çok eksikliğin giderilmesinin sağlanabilmesinde, esnek çalışabilme imkânını sağlayan, farklı duyu organlarını etkinleştiren ve bu anlamda aktif katılımı ve öğrenme etkileşimini artıran Web 2.0 araçlarının rollerinin olduğu dile getirilmektedir (Koç, 2021). Türkçe öğretmeni adaylarına göre Web 2.0 araçları kullanılarak işbirlikli öğrenmenin yerine getirilebileceği (Aytan ve Başal, 2015), böylelikle işbirlikli öğrenmenin yapılmasında çevrimiçi ortamın uygun fırsatlar sağladığı belirtilmektedir (Sia ve Adamu, 2021). Bunun için uzaktan eğitimde yalnızlığın azaltılıp sosyal duyguların desteklenmesinin yanı sıra motivasyon ve tatminin iyileştirilmesinde işbirlikli öğrenmeye dayalı çalışmaların fayda sağladığı ifade edilmektedir (Lei ve Medwell, 2021). Bununla birlikte fen bilgisi dersi öğretmen adayları işbirlikli öğrenmenin uzaktan eğitim ortamlarında sosyalleşme, iletişim, etkileşim ve aktif öğrenmeye fırsat sunarak okul ortamına benzer bir ortam oluşturacağını ifade etmişlerdir (Zorlu, 2020). Bu doğrultuda, Web 2.0 araçlarını kullanan bir fen bilimleri öğretmeni uzaktan eğitim platformlarında canlı derste verimliliğin arttığını ifade etmiştir. Aynı çalışmada fen bilimleri öğretmenleri Web 2.0 araçlarının çevrimiçi öğrenme ortamlarında faydalı olduğunu belirtmişlerdir (Aslan ve Güner, 2022). Bir çalışmada uzaktan eğitim üzerinden İngilizce dersi kelime öğretiminde konunun özelliğine bağlı olarak seçilen Web 2.0 araçlarının öğrenci başarısını önemli derecede arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna sebep olarak bu araçların görsel ve hareket sunma özelliği sayesinde öğretim sürecine aktif katılımları sağlayabilmesi olarak ileri sürülmektedir (Çoban ve Adıgüzel, 2022). Sosyal Bilgiler dersinde Coğrafya konularının öğretiminde (Almalı ve Yeşiltaş, 2020), Fen Bilimleri dersinde Işığın Madde ile Etkileşimi ünitesinde (Yıldırım, 2020) ve yine Fen Bilimleri dersinde Kuvvet ve Enerji ünitesinde (Gürleroğlu, 2019) Web 2.0 araçlarının kullanımının akademik başarıyı artırdığı belirtilmektedir. Diğer yandan Türkçe dersinde Kahoot destekli Web 2.0 uygulamaları sonucunda başarının anlamlı düzeyde artış göstermediği belirtilmektedir (Batıbay, 2019). Web 2.0 araçlarının öğrencinin ilgisini ve dikkatini çektiği, etkinlik yapma olanaklarının olduğu ve eğlenceli olduğu öne sürülerek öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerine sebep olduğu ifade edilmektedir (Çoban ve Adıgüzel, 2022). Bazı çalışmalarda Web 2.0 araçlarının fen bilimleri dersine yönelik tutumlarına etki etmediği belirtilirken (Yıldırım, 2020) başka çalışmalarda derse yönelik olumlu tutum etkisi oluşturduğu ifade edilmiştir (Sarı, 2019). Bununla birlikte, yalnız kalma duygularının hafifletilmesinde chatbot -sohbet robotu- kullanımının olumlu etkileri görülmüş ve insan benzeri etkileşimlerle öğrencilerin katılım duyguları geliştirilmiştir (Kohnke, 2022).

Öğretmenler fen bilgisi dersinde verimin artmasına yönelik uygulama yapılması gerektiğini belirtmiş ve uzaktan eğitimde ekran karşısında deney yapılamadığı ve böylece deney videolarının izletilmesiyle sürecin sağlıklı ilerlemeyeceğini ifade etmişlerdir (Pınar ve Dönel- Akgül, 2021). Diğer yandan öğretmenler, fen öğretiminde laboratuvarların önemli olduğunu, birçok avantajının olduğunu ve etkili öğretim yöntemi olarak kullanılabilirliğini ifade ederek sanal laboratuvarların geleneksel laboratuvarlar kadar etkili olduğunu belirtmişlerdir (Kavlak ve Birhanlı, 2023). Eczacılık bölümü öğrencileri, yüz yüze ortamda yapılan kimya laboratuvarı deneylerinin öğretici kaynaklar, videolar ve diğer kaynaklar yardımıyla uzaktan eğitime uyarlanarak yapılmasının motivasyonlarını olumlu etkilediğini söylemişlerdir. Yine uzaktan eğitimde öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye dayalı çalışmalar yapmasının motivasyonları üzerinde olumlu etkileri olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin videoları uygulamalı dersler için değerli ve yararlı bir kaynak olarak gördükleri belirtilmiştir. Fakat videoların konuyla ilgili bilginin edinilmesinde ve konunun kavranılmasında yeterli olmasa da konuya yabancı olmamak için faydalı olduğu ifade edilmiştir (Díez-Pascual ve Jurado-Sánchez, 2022). Bununla birlikte ortaokul öğrencileri pandemi sürecinde uzaktan eğitimi fen bilimleri dersinden geri kalmamak adına faydalı görmüşler fakat deney yapma imkânının olmamasını büyük bir eksiklik olarak belirtmişlerdir (Pınar ve Dönel-Akgül, 2020). Benzer şekilde soyut kavramların bulunduğu ve deneye dayalı olduğu belirtilen fen bilimleri dersinde, uzaktan eğitim sürecinde deney yapılmamasından dolayı konuların etkili bir şekilde öğrenilemediği ifade edilmiştir (Bakırcı, Ertuş-Tunç ve Cengiz, 2023). Fen bilimleri öğretmenleri, uygulama ile öğrenilen konuların deneylerinin ve etkinliklerinin çevrimiçi eğitimde yapılamamasını büyük bir eksiklik olarak düşünmüşlerdir. Ayrıca müze, botanik bahçe gibi okul dışı öğrenme ortamlarından çevrimiçi eğitimde faydalanma olanağının olmaması yine bir eksiklik olarak görülmüştür (Arslan ve Görgülü Arı, 2021). Buna göre uygulama isteyen fen konularının uzaktan eğitim ortamlarında öğrenilmesinde deney ve etkinliklerin yapılmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu açıdan canlı derslerde dijital fen deneylerinin (Eyecioğlu ve Yeşilyurt, 2021) yapılabileceği modüller platformlara eklenerek ve öğrencilerin katılımları farklılaştırılarak işbirlikli öğrenmeye dayalı etkinlikler yapılabilir. Öte yandan simülasyon veya sanal gerçeklik laboratuvarından daha öte, elektrik deneyleri için geliştirilmiş olan internet tabanlı laboratuvar yoluyla farklı seçenek özelliklerine sahip gerçek deneylerin yapılmasını sağlayan (Karadimas ve Efstathiou, 2007) ve bu yöntemle tüm konular için geliştirilen laboratuvarlar kullanılabilir.

### Platformlara Yönelik Yeterlilik ve Motivasyon

Öğrencilerin uzaktan eğitim platformu üzerinden yapılan derslerde kendini yeterli görme, kendine güvenme ve başarıya yönelik motive olma durumları düşük düzeyde çıkmıştır. Kendini yeterli görme ve motive olmaya yönelik ortaya çıkan bu tutumlar hakkında öğrenciler, odaklanamama, özgüvenin olmaması, dikkat dağınıklığı ve motivasyon düşüklüğü gibi ifadelerde bulunmuşlardır. Bunun için platformda öğrencilerin öğretmenleriyle iletişim kurmadaki durumları çok kötü olmasına rağmen, soracakları soruyu ifade etmedeki imkânları zayıf olduğu için ve öğrenme etkinlikleri öğrencileri motive etmediği için güvenlerinin azaldığı söylenebilir. Bunun için bireysel öğrenmeyi teşvik etmekte zayıf kalan platform, öğrencilere yeteri kadar keyif verememiştir. Bu yüzden öğrencilerin platform üzerinden ders almadaki isteklerinin az olduğu görülmüştür.

Pandemide okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve özel eğitim öğretmenlerinin uzaktan eğitimle ilgili görüşlerinin incelendiği bir çalışmada öğrencilerin motivasyonlarının ve derse olan dikkatlerinin düşük seviyede olduğu belirlenmiştir (Demir ve Kale, 2020). Benzer şekilde uzaktan eğitimde fen bilimleri dersinde öğrencilerin motivasyonlarının düşük olduğu (Bostan Sarıoğlu, Altaş ve Şen, 2020), EBA platformundaki canlı derslerde öğrencilerde motivasyon düşüklüğü ve dikkat dağınıklığı olduğu (Yolcu ve Kurt, 2021) ve ilkokul öğretmenleri tarafından pandemi sürecinde öğrencilerin derslere ilgisiz oldukları ve motivasyonlarının düşük olduğu (Demir ve Özdaş, 2020) belirtilmiştir. Yine, öğrencilerin dikkatlerinin çabuk dağıldığı ile ilgili öğretmenlerin ifadelerinin olduğu (Pinar ve Dönel- Akgül, 2021), yaşanan pandemiyle birlikte uzaktan eğitimi tercih etmeyip okula gitmek isteyen öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik motivasyonlarının düşük olduğu ve dersten herhangi bir kazanım elde etmediğini düşünen öğrencilerin motivasyonlarının en düşük seviyede olduğu ifade edilmiştir (Karabulut- Coşkun ve Çetin, 2022). Bir başka çalışmada uzaktan eğitim lisansüstü programındaki öğrencilerin % 20'sinin uygulama yetersizliğinden ve % 20'sinin motivasyon eksikliği ve dikkat dağınıklığının fazla olmasından bahsettiği sonucuna ulaşılmıştır (Benzer, Benzer ve Çalışıcı, 2022). Bu çerçevede, uzaktan eğitim derslerinde belirli aralıklarla ölçme değerlendirme yapılarak hem uygulanan programın etkililiği hem de öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin artması sağlanabilir.

Ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler öğrencilerinin dikkat ve ilgi sorunu yaşadıklarını (Kaplan ve Alkan, 2022), sınıf öğretmenleri ilkokul öğrencilerinin uzaktan eğitimde dikkat problemleri yaşadıklarını belirtmişlerdir (Erbil, Demir ve Armağan Erbil, 2021). Bir çalışmada Mekatronik ve Elektronik Teknolojisi Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin uzaktan eğitime olan ilgilerinin dönem sonuna doğru azaldığının görüldüğü belirtilmiştir (Erkoca, 2021). Benzer olarak pandemide lisans öğrencilerinin birçoğunun uzaktan eğitimde yüz yüze konuşmayı ve sınıf ortamında öğrenmeyi özledikleri için çevrimiçi derslerden ayrıldıkları ve özellikle öğrencilerin sosyal ilişkiler ve kendi bağımsızlıkları gibi kişisel gelişimlerinin uzaktan eğitim derslerinde kolaylıkla sağlanamayacağı ifade edilmiştir (Marek, Chew ve Wu, 2021). Aynı şekilde fen bilimleri öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerde motivasyon düşüklüğü olduğunu belirtmişlerdir (Bakioğlu ve Çevik, 2020). Yine, uzaktan eğitimde yaşanan problemlerin ortaya koyulduğu bir çalışmanın bulgularından birinin öğrencilerde motivasyon kaybının olduğu (Özdoğan ve Berkant, 2020), uzaktan eğitimde öğrencilerle iletişim kuramama ve derse odaklanamama sorunlarının oluştuğu görülmüştür (Altıntaş Yüksel, 2021; Sari ve Nayir, 2020). Öte yandan Türkçe öğretmenlerinin yarısının uzaktan eğitimin motivasyona katkısını orta düzeyde ve öğretmenlerin % 35'inin uzaktan eğitimin motivasyona katkısını düşük seviyenin altında gördükleri belirtilmiştir (Karacaoğlu vd., 2021).

Pandemi sürecinde öğretmen adaylarının dikkat ve motivasyon kaybı yaşadıkları (Duman, 2020) ve pandemi sürecindeki uzaktan eğitimin olumsuz değerlendirildiği görülmektedir (Pérez-López, Atochero ve Rivero, 2021). Motivasyonla ilgili yaşanan problemlerin nedenleriyle ilgili bazı görüşlerin olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitimde öğretmen ve öğrenciler yüz yüze iletişimde bulunmadıklarından dolayı motivasyon düşüklüğünün yaşandığından (Galusha, 1997) ve öğrencilerin uzaktan eğitimde yalıtılmışlık hissi duymalarından dolayı motivasyon kaybının olmasından bahsedilmektedir (Durak, 2017). Bir çalışmada, uzaktan eğitimin çok geniş kitleye hitap edebilmesi, zaman ve mekâna bağlı olmadan iletişim sağlaması, bireylere yönelik olması ve nitelik açısından farklılaştırılabilmesi, çoklu ortam -Web 2.0 gibi- araçlarının kullanımında ortam sunması gibi özellikler yüz yüze eğitim karşısında avantajlı durum olarak belirtilmektedir. Fakat uzaktan eğitim ortamlarında dikkat düzeyinin daha düşük olması dezavantajlı bir durum olarak dile getirilmektedir (Karacaoğlu vd., 2021).

Bir çalışmada, öğretmen adaylarının % 49,2'si açık ve uzaktan öğrenme ortamlarının avantajları olduğu görüşüne sahipken % 50,8'i dezavantajlarının olduğunu ifade etmişlerdir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının % 6,7'si sanal ortamdan dolayı derslerde ciddiyetsiz bir yaklaşım olabileceğini ve öğrencilerin soru sormalarına uygun ortam olmaması gibi dezavantajlı durumların olduğunu ifade etmişlerdir (Paydar ve Doğan, 2019). Başka bir çalışmada EBA canlı ders uygulamasında fikirlerin rahatça paylaşılması, öğretmene soru sormakta çekinilmesi ve soru sorulsa bile yeterli bir dönütün alınıp alınmaması açısından öğretmenlerin net bir görüşe sahip olmadıkları belirtilmiştir (Durmuş ve Eryılmaz Toksoy, 2022). Benzer olarak uzaktan eğitim üzerinden fen dersindeki konular iyi kavranmadığı için yüz yüze olmasının daha yararlı olacağı ve uzaktan eğitimde anında soru sorma imkânını bulamadıkları yönünde öğrenci görüşlerinin olduğu görülmektedir (Pinar ve Dönel- Akgül, 2020). Bir başka çalışmada öğrencilerin üçte birinin uzaktan eğitim derslerinde rahatça soru sormadıkları sonucuna ulaşılmakla beraber, derslerde öğrencilerin anlamadıkları yerleri sorabilmelerinin uzaktan eğitime karşı olan tutumlarını olumlu etkileyeceği belirtilmiştir (Doğrukök vd., 2021). Bu durumlarla ilgili olarak yüz yüze eğitimin öncelikli olması tercih edilmekte ve uzaktan eğitimin destekleyici olarak kullanılabilmesi ifade edilmektedir (Demir ve Kale, 2020).

### Platformlara Yönelik Memnuniyet

Bu çalışmada, öğrencilerin kullandıkları platforma karşı duydukları memnuniyetin genel olarak orta düzeyde olduğu görülmüştür. Buna yönelik, uzaktan eğitimde 9. sınıflardaki öğrenciler fen derslerini öğrenmede kullandıkları platforma karşılık orta düzeyde memnuniyet duymuşlardır. Bu durumda, 9. sınıf fen dersleri konularının öğrenilmesinde yararlanılan platformun etkili olduğu söylenebilir. Bir başka açıdan, liseye yeni başlayan öğrencilerin konulardan geri kalmamak için uzaktan eğitim platformunu bir umut ışığı olarak gördükleri söylenebilir. Bununla birlikte, 9. sınıftaki fen dersleri konularının çok zor olmamasından dolayı öğrencilerin platform üzerinden öğrenmeyi yeterli buldukları ve böylece memnun oldukları söylenebilir. Diğer yandan, 11. sınıflardaki öğrencilerin platformla ilgili memnuniyetleri düşük düzeyde bulunmuştur. Buna sebep olarak, 11. sınıf öğrencileri konuları öğrenmede platformun etkililiğini yeterli görmediklerinden dolayı platformdan memnun olmadıkları söylenebilir. Öğrenciler ifadelerinde, uzaktan eğitim sisteminin mevcut haliyle yanlış ve gereksiz olduğunu belirtmiş, fakat pandemi etkisinden dolayı en iyi yolun bu olduğunu, pandemi sürecinde çalışma fırsatı sağladığını ve güzel imkân sunduğunu söylemişlerdir. Bu doğrultuda, uzaktan eğitime yönelik bir müfredatın hazır olması ve belirlenen müfredatla birlikte öğrencilerin

yönlendirilmesi ve öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması gerektiği söylenebilir. Diğer yandan, öğrencilerin öğretmenlerle canlı derslerde iletişimde bulunma kanalları kötü olmadığı için canlı derslerin yapılmasından rahatsızlık duymadıkları söylenebilir. Çalışmada genel olarak öğrenciler fen derslerini öğrenmede uzaktan eğitimin etkililiğini yetersiz (düşük düzeyde) görmüşler fakat platformdan orta düzeyde memnuniyet duymuşlardır. Bu sonuca göre öğrencilerin kullandığı platformun bir öğrenme ortamının alt yapısını sağlamada verimli olduğu söylenebilir. Fakat özellikle soyut konuların öğrenilmesinde platformun etkili ve verimli olabilmesi için platform üzerinden sağlanabilecek dijital yöntem ve etkinlik araçlarına ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir. Bu sebeple Web 2.0 gibi araçların rahat bir kullanım imkânı sağlayıp ihtiyaçları karşılayabileceği düşünülmektedir.

Yapılan bir çalışmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlasının uzaktan eğitim derslerinden memnun olmadıkları ve ilgi çekici görmedikleri belirtilmiştir (Doğrukök vd., 2021), başka bir çalışmada uzaktan eğitimden memnun olmayan öğrencilerin daha fazla olduğu ve memnun olmama nedenlerinden birini konuyu anlamama olarak belirttikleri ortaya koyulmuştur (Hebebcı, Bertiz ve Alan, 2020). Pandemi sürecinde uzaktan eğitim fırsatlarını sunma adına yapılan belirsiz, beklenmedik ve acil çevrimiçi uygulamaların üniversite öğrencilerini zorluklarla karşılaştırdığı ve özellikle akademik performanslarının düşmesine neden olduğu vurgulanmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin uzaktan eğitim platformlarına ilişkin memnuniyetinin sağlanmasının, akademik performansları üzerinde olumlu bir etki oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır (Butt vd., 2023). Yine, pandemide öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının düşük olduğu ve memnuniyetlerinin beklenti altında olduğu bulunmuştur (Ayyıldız ve Yılmaz, 2021). Öte yandan, başka bir çalışmada ön lisans ve lisans öğrencilerinin uzaktan eğitimden orta düzeyde memnuniyet duydukları belirtilmiştir. Öğrencilerin yarısının uzaktan eğitim programının revize edilmesi halinde uzaktan eğitimi kabul edecekleri ifade edilmiştir (Karabulut- Coşkun ve Çetin, 2022). Nitekim memnuniyetle performansın birbirini desteklediği göz önünde bulundurulduğunda çevrimiçi derslerde öğrencilerin öğrenme performansının artmasında memnuniyetin etkisinin bulunduğu görülmektedir (Gopal, Singh ve Aggarwal, 2021).

Pınar ve Dönel- Akgül'ün (2020) çalışmasında, öğrenciler pandemi sürecinde fen bilimleri dersinin uzaktan eğitimle verilmesinden dolayı uzaktan eğitimi yararlı buldukları ancak sınıftaki eğitimin yerini tutmayacağı yönünde fikir belirtmişlerdir. Okul ortamının disiplinli ve sıcak bir ortam olmasında, derslere motive olmada, derslerin eğlenceli geçmesinde, sosyalleşmelerinde ve deney vasıtasıyla konuların daha iyi kavranmasına sebep olduğu söylenmiştir. Bu çerçevede öğrenciler okuldaki dersleri daha iyi öğrendikleri ve anlaşılmayan yerleri anında sorabildikleri için okul ortamındaki eğitimi tercih ettikleri belirtilmiştir (Pınar ve Dönel- Akgül, 2020). Diğer yandan, uzaktan eğitimde kullanılan EBA platformu eğitimin aksamadan devam etmesini sağladığı için başarılı görülmüştür (Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020). Bir çalışmadaki ebeveynler, çocuklarının EBA üzerinden derslere katılımı konusunda istekli olduklarını belirtmişler ve EBA'nın pandemi sürecinde öğrencilerinin okuldan soğumalarını engellediğini söylemişlerdir (Demir ve Gologlu Demir, 2021). Yine bu doğrultuda pandemi sürecinde yüksek öğrenim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme sistemini, basılı materyal, dijital materyal uygulamaları gibi diğer uzaktan eğitim sistemlerinden daha güvenilir ve iyi gördükleri belirtilmiştir (Masadeh, Abumalloh ve Labanı, 2023). Bir başka çalışmada EBA platformu desteklenip beğenilmiş fakat hiçbir zaman yüz yüze eğitimin yerini tutmayacağı ve bunun için EBA platformunun zor zamanlarda eğitimin yürütüldüğü kurtarıcı alan olarak görüldüğü belirtilmiştir (Doğan ve Koçak, 2020). Öğretmenler uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini tutmadığını bunun için uzaktan eğitimin son çare olarak düşünülmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (Kaplan ve Alkan, 2022). Öte yandan fen öğretmenleri pandemide eğitimden geri kalmamak adına EBA uygulamasının önemli bir rol üstlendiğini ifade etmişlerdir. Fakat EBA platformunun uygulama gerektiren fen dersinde verimli olmaması, sayısal dersler için uygun olmaması, öğrencilerin pasif kalmasına sebep olan birebir etkileşimin olmaması, öğrencilerin daha iyi odaklanamaması ve dikkatlerinin dağılmasından dolayı olumsuz görüşleri sürülmüştür (Pınar ve Dönel- Akgül, 2021).

Uzaktan eğitimde karşılaşılan zorluklar içerisinde iletişim eksikliği ve uygulama olanaklarının olmaması (Benzer vd., 2022), iletişim, etkileşim ve sosyalleşme yetersizliğinden bahsedilmiştir (Özdoğan ve Berkant, 2020). Fen bilimleri öğretmenleri canlı derslerde öğrenci-öğretmen etkileşiminin azalarak öğrencinin pasif kaldığını söylemişlerdir (Arslan ve Görgülü Arı, 2021). Aynı şekilde öğretmenlerin çoğunluğu çevrimiçi eğitim sürecinde derslerdeki etkileşimin düşük olduğunu belirtmişlerdir. Ders etkileşimlerinin zayıf olmasının nedenleri arasında öğrenenlere göre soru-cevap ortamının sınırlı olması gösterilmiştir (Akkuş ve Acar, 2017). Bir başka çalışmada fizik dersinin uzaktan eğitimle öğrenilmesinde öğrencilerin çoğunluğu öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci iletişiminin sağlanmadığını belirtmişlerdir (Stefanidou, Kyriakou, Mandrikas, Stavrou ve Skordoulis, 2022). Bu anlamda uzaktan eğitim ortamında iletişim ve etkileşimin (öğretmenin ses tonu, jest mimikler, vücut dili, göz teması kurma, algılanan dönütler, dönütlerin hemen sağlanması, aktif katılım, öğrencilerin birbiri ile iletişim etkileşimi, kazanımlara anında müdahale etme, okuldaki imkânlardan yararlanma, akranlarla sohbet etme, oyunlar oynama, öğretmenle rahat iletişim kurma, okuldaki eğlenceli öğrenme ortamı) kısıtlı olması en önemli eksiklik olarak dile getirilmektedir (Başaran vd., 2020). Bir çalışmadaki öğrenciler, çevrimiçi ortamda öğretmenle etkili iletişim kurduklarını düşünmüşler fakat öğrenciler arası iletişimin sınırlı olduğunu ve çevrimiçi derslerin etkililiğini yeterli görmüşlerdir (Horspool ve Lange, 2012). Lise öğrencileriyle yapılan bir çalışmada çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkili ve anlamlı öğrenmenin gerçekleştirilebileceği ortaya koyulmuş ve böyle bir fırsatın birçok ders için önemli olduğu ifade edilmiştir (Reingold, 2021). Bu yüzden uzaktan eğitimde sınıf ortamındaki gibi bir ders kavrayışının sağlanmasında etkileşimin kesinlikle önem taşıdığı (İbicioğlu ve Antalyalı, 2005) ve öğrenmenin kolaylıkla sağlanabilmesi için etkili iletişim olması gerektiği belirtilmektedir (Taşkın ve Aksoy, 2021). Buna göre canlı dersler etkileşim için bir ortam sağlamak fakat farklı yöntem ve etkinliklerin kullanılarak öğrencilerin aktif duruma getirilmesi gerektiği söylenebilir. Bunun için canlı derslerde öğrencilerin birbirleri ile etkileşimde bulunacakları yöntemler kullanılabilir. Aynı şekilde sanal öğrenme ortamlarında sosyal etkileşimin gerçekleştirilmesi için öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki etkileşim ve



iletisimlerin artırılması beklenmektedir (Atıcı, 2004). Bu anlamda bir çalışmadaki katılımcıların % 16,8'i iletisimin daha aktif hale getirilmesiyle başarının artacağını ifade etmişlerdir (Benzer vd., 2022).

Öğretmenler uzaktan eğitimde müfredatın tam uygulanmadığı (müfredat uyumsuzluğu) ve yeterli iletişim ve geri dönütün sağlanamadığı gibi olumsuz hususlardan bahsetmişlerdir (Demir ve Kale, 2020). Bir başka çalışmada öğrencilerde motivasyon düşüklüğü, derslerin interaktif işlenmediği, öğrenci-öğretmen iletişiminin zayıflığı, dönüt ve geri bildirim kısıtlılığı ve müfredatın yüz yüze eğitime göre uygulanmasından bahsedilmiştir (Özdoğru, 2021). Bununla birlikte bazı kazanımların çevrimiçi ortamda somutlaştırılmaması gibi nedenlerden dolayı yüz yüze eğitime göre hazırlanmış öğretim programının çevrimiçi derslere adapte edilmesinin öğretmenler için bir zorluk oluşturduğu (Aslan ve Güner, 2022) ve bu durumun pandemi sürecinde yapılan en yaygın hatalardan biri olduğu öne sürülmüştür (Parlaklıç ve Mertoğlu, 2020). Benzer olarak, ilkökul öğretmenleri müfredatı çevrimiçi formata uyarlamada zorluklar yaşadıklarını ve ortaokul öğretmenleri ise öğretimlerinde belirsizlik ve desteklenmemesi hissini yaşadıklarını sıklıkla dile getirmişlerdir (Leech, Gullett, Cummings ve Haug, 2022). Aynı çerçevede, çevrimiçi öğretim deneyiminin çok az olduğu Peru'nun iç kesimindeki üniversite öğrencilerinin % 30'u uzaktan eğitimle ilgili memnuniyetsizlik duymuşlar ve % 45'i uzaktan eğitimin uygulanmasında kararsız kalmışlardır. Uzaktan eğitim deneyiminin az olmasından dolayı uzaktan eğitim ortamında laboratuvar etkinliklerinin geliştirilmesinde, geri bildirimde, e-öğrenme desteğinin sağlanmasında ve materyal tasarımında sorunların oluştuğu belirtilmiştir (Castro-Bedriñana, Chirinos-Peinado ve Castro-Chirinos, 2022). Müfredatın uzaktan eğitime uygunluğu konusunda Türkiye'de farklı branşlardaki ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre bilişsel becerilere ulaşmada zorluk yaşanmazken, duyuşsal ve psikomotor becerilere ulaşmada zorluklar yaşandığı ortaya koyulmuştur. Aynı çalışmada iletişim sınırlılığında, anında geri bildirim verilememesinden ve öğrencilerin ilgisizliklerinden şikayet edilmiştir. Bu çalışmadaki öğretmenler pandemi sürecindeki uzaktan eğitimlerinde hazır materyallerden faydalanmışlardır. Öğretmenler, diğer yöntem ve teknikleri uzaktan eğitime uyarlayamadıkları için düz anlatım ve soru sorma tekniklerini kullanmışlar ve bunun da öğretmen merkezli etkinliklerin yaşanmasına neden olduğunu belirtmişlerdir (Aslan, Turgut ve Aslan, 2021). Yine bu çerçevede yüksek öğrenimde yapılan uzaktan eğitim başarısını elde etmenin iki önemli anahtarından birinin öğrenen merkezli programlar olduğu vurgulanmaktadır (Smith, 2005). Bununla birlikte öğrencilerin teknoloji okuryazarı olsalar bile interneti kafa karıştırıcı ve korkutucu bulabilecekleri ifade edilmektedir (Simonson vd., 2012). Bu anlamda farklı bilgi kaynakları arasında gezinirken belirsizlik yaratan bir duruma düşmelerini önlemek için disiplinli çalışılacak bir öğretim planının sağlanması gerektiği belirtilmektedir (Lau, 2000).

Uzaktan öğrenme ortamlarında eşzamanlı çalışmaların olabildiğince artırılması ve bunun dışındaki çalışmaların en aza indirilmesinin daha iyi olacağı (Hannafin, Hill, Song ve West, 2007), aynı şekilde uzaktan eğitimin eşzamanlı bir biçimde yapılmasının daha önemli olduğu vurgulanmaktadır (Southwick, 2003). Öğrencilerin yarısından fazlasının canlı dersleri tercih etmesinin öğrencilerin uzaktan eğitime karşı tutumlarını olumlu yönde etkileyeceği vurgulanmakla beraber uzaktan eğitim faaliyetlerinin çeşitlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Doğrukök vd., 2021). Fakat uzaktan eğitimde canlı derslerde sunuş yoluyla öğretim tekniği kullanıldığı ve bireysel farklılığın dikkate alınmadığı (Başaran vd., 2020), bu yüzden öğretmenlerin canlı derslerde düz anlatım yöntemini kullanmalarının uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunlar olarak görüldüğü vurgulanmaktadır (Canpolat ve Yıldırım, 2021). Bu anlamda etkileşimin sağlanması, motivasyonun artırılması ve düz anlatım yerine farklı etkinliklerin kullanılmasının uzaktan eğitim sürecini ilgi çekici ve verimli hale getirebileceği belirtilmiştir (Yıldırım, 2022). Diğer yandan uzaktan eğitim platformlarında canlı derslerin etkili olabilmesi için çevrimiçi çalışmaların merkezinde olan öğrenci odaklı bir yaklaşım gerektiği (Palloff ve Pratt, 2001) ve çevrimiçi öğrenme pedagojisinin göz önünde bulundurulması gerektiği ifade edilmektedir (Phipps ve Merisotis, 2000). Bundan ötürü canlı derslerdeki düz sunum yerine iletişim ve etkileşimi artıran etkinliklerin yapılması gerektiği, bunun için etkileşimli olacak biçimde farklı ders materyallerinin platforma modüller halinde yerleştirilerek bu ihtiyacın karşılanabileceği düşünülmektedir. Bu anlamda sürekli sunum yapmak yerine animasyon, kavram içerikli video, Web 2.0 kaynaklı etkinliklerin yapılması gerektiği söylenebilir. Yine bu çerçevede uzaktan eğitimin bazı sınıf seviyeleri, dersler, yaş grupları ve öğrenciler için yetersiz kalabileceği belirtilerek katılım ve motivasyonun sağlanması için öğretmenlerin farklı yöntemleri kullanması gerektiği ifade edilmektedir (Çetinkaya Aydın, 2020). Bunun için bireysel farklılıkları da dikkate alarak Web 2.0 araçlarının nitelikli bir şekilde kullanılmasının motivasyon ve dikkat düzeyini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Öyle ki, bireysel öğretim stratejilerinin uzaktan eğitim sistemini güçlendiren yönlerden biri olduğu belirtilmektedir (Southwick, 2003). Bundan ötürü uzaktan eğitim platformlarında öğretimi bireyselleştiren farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir.

### Platformlara Yönelik Kullanışlılık

Uzaktan eğitimin gerçekleştirilmesinde yararlanılan platformun kullanılabilirliği ile ilgili öğrencilerin tutumları orta düzeyde belirlenmiştir. Öğrencilerin karşı karşıya olduğu platformu kullanabilme becerilerinde bir sorun olmadığı ifade edilebilir. Aynı şekilde öğrencilerin ifadelerinde platformun kullanılmasıyla ilgili herhangi bir olumlu ya da olumsuz ifadenin olmadığı görülmüştür. Bu sonuç, öğrencilerin teknoloji okuryazarlıklarının yeterli düzeyde olmasından kaynaklanabilir. Böylece platformun kullanımını çok karmaşık bulmayan öğrenciler kendilerinin donanımlı olma konusunda kötü olmadıklarını yansıtmışlardır. Bununla birlikte öğrenciler platformdaki içeriklere erişmede çok zorluk yaşamamakla birlikte platformun sağladığı canlı ders modülünün kullanımının kötü görünmediği konusunda tutumları olduğu söylenebilir.

Yapılan bir çalışmada öğretmenler EBA canlı ders platformunun kullanılabilirliğinin işlevsel ve kolay olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler canlı ders platformunun öğretim sürecine sınırlı bir katkı sağladığını ve öğrencilerle olan etkileşimin sınırlı kaldığını söylemişlerdir. Bunun yanında EBA platformunun derslerde farklı öğrenme profiline sahip öğrenciler için farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmasına olanak sağladığı belirtilmiştir (Durmuş ve Eryılmaz Toksoy, 2022). Benzer olarak EBA

platformunun faydalı olduğu fakat uzaktan eğitimde yeterli olmadığı ifade edilmiştir (Yangil ve Özdoğan, 2022). Uzaktan eğitim sürecinde yoğun olarak kullanılan EBA platformuna karşı % 50'nin üzerinde olumlu tutuma sahip olan farklı branşlardaki öğretmenler, platformun öğrencilere faydalı olduğunu dile getirmişlerdir. Fakat EBA platformundaki içeriklerin sıkıcı olduğu, öğrenci düzeyinde olmadığı, verimsiz hazırlandığı, bireysel farklılıklara hitap etmediği ve içeriklerin sadece öğretmen üzerinden tek yönlü iletişime sebep olduğu belirtilmiştir (Karbeyaz ve Kurt, 2020). Benzer olarak uzaktan eğitimde ders sırasında içeriği sunan farklı materyallerin sınırlı sayıda olmasından dolayı öğrenmenin olumsuz etkilendiği belirtilmektedir (Başaran vd., 2020). Yine aynı şekilde Türkçe dersi öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinde EBA platformunun konuşma, yazma ve dinleme/izleme becerilerinin kazandırılmasında işlevsel olmadığını belirtmişlerdir (Yangil ve Özdoğan, 2022). Aynı şekilde, üniversite hazırlık sürecinde bulunan öğrencilerin büyük çoğunluğu EBA üzerinden yapılan dersleri yetersiz bulmuşlardır (Doğrukök vd., 2021). Buna göre sadece fen dersleri değil diğer dersler açısından da platformların gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Öte yandan uzaktan eğitim üzerinden merkezi sınava hazırlanan lise son sınıf öğrencileri EBA platformundaki içeriklerin çeşitlilik arz ettiğini, bireysel farklılıklara uygun olduğunu ve rahat çalışma olanağı sağladığını belirtmişlerdir (Yüksek ve Ünsal, 2023). Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında, konuların tümünü yüz yüze eğitim sürecinde öğrenen lise son sınıf öğrencilerine, sınava yönelik yeterince soru içeriklerini sağlayan bir platformun sebep olabileceği düşünülmektedir.

Fen bilimleri öğretmenleri pandemi döneminde çevrimiçi öğrenme ortamlarının alışıldık bir durum olmadığını, konuların yeterince anlaşılmadığını, EBA platformundaki etkinlik yetersizliğinin sorunlara neden olduğunu, bu ortamda iletişim kurmanın zor olduğunu ve sürecin verimli olmadığını belirtmişlerdir (Aslan ve Güner, 2022). Yapılan bir çalışmada, platformdaki öğretim materyallerinin öğrenci başarısına yeteri kadar katkı sağlamadığı yönünde farklı branşlardaki öğretmenlerin görüşlerinin olduğu belirtilmiştir. Fakat öğretmenlerin uzaktan eğitimle yaşadıkları deneyimlerinin eğitimdeki verimliliklerini artırdığına inandıkları ortaya koyulmuştur (Tas, Eminoglu, Atila, Yıldız ve Bozkurt, 2021). Öte yandan bir çalışmada, Güneş Sistemi ve Tutulmalar ünitesindeki içeriklerin EBA platformunda sunulmasının öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir (Keskin- Geçer, 2020). Pandemi sürecinde iyi bilinen dokuz tane platformun özelliklerinin değerlendirildiği bir çalışmada en çok tercih edilen platformun Zoom olduğu belirtilmiştir. Bunun nedeni olarak, Zoom'un eğitim alanında kullanıma en uygun olması ve kullanımı kolay kullanıcı dostu bir platform olmasından ileri geldiği belirtilmiştir (García, Velásquez, Romero, Ortiz ve Khalaf, 2021). Üniversite öğrencileri pandemi sürecinde kullanılan sosyal medya platformları, sanal öğrenme ortam formları ve Zoom gibi çeşitli çevrimiçi araçlar arasında Microsoft Teams aracının iyi olduğunu belirtmişlerdir. Buna sebep olarak, Microsoft Teams aracının sınıf ortamındaki gibi hızlı ve anlık iletişimi sağlaması, mesajlaşma ve sohbet işlevi üzerinden dosya paylaşımına ve etkileşimi izlemeye imkân vermesi gösterilmiştir. Aynı çalışmada Microsoft Teams aracının grup etkileşimlerine ve işbirlikli öğrenmeye dayalı çevrimiçi çalışmalar için en yüksek verimliliğe sahip olduğu belirlenmiştir (Connon ve Pirie, 2022). Bunun için platformların içerik ve modüllerinin kullanıcı dostu bir bakış açısıyla oluşturulması ve bunun göz ardı edilmemesi gerekmektedir (Simonson vd., 2012).

Çevrimiçi öğrenme ve acil uzaktan eğitimde karşılaşılan zorluklar arasında yapılandırılmamış rasgele içeriklerin olması, öğrencilerin etkileşim ve motivasyon düzeylerindeki eksiklik, öğretmen-öğrenci etkileşiminin olmaması, sosyal ve bilişsel kazanım eksikliğinin olması vurgulanmaktadır (Ferri, Grifoni ve Guzzo, 2020). Öğrenme ilgilerini ve motivasyonları azaltarak öğrenciler üzerinde olumsuz etkilere yol açan sebeplerden birinin platformlarda öğretime uygun olmayan içerik ve yöntemlerin kullanılması olarak belirtilmektedir (Daşcı Sönmez ve Cemaloğlu, 2021). Bu bağlamda, çevrimiçi öğrenmede öğrencinin içerikle etkileşimine bağlı olarak memnuniyet duyduğu ortaya koyulmuştur (Alqurashi, 2019). Yine bu çerçevede Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü öğrencileri uzaktan eğitimde yararlandıkları şekil, fotoğraf, grafik gibi görsel materyallerin öğrenmelerine orta düzeyde katkı sağladığını belirtmişlerdir (Yılmaz ve Özkan, 2014). Uzaktan eğitimde animasyon, video, simülasyon gibi etkileşimli materyallerin öğrencilerin odaklanmasını artırarak eğitimi verimli hale getirdiği belirtilmektedir (Kör, Çataloğlu ve Erbay, 2013). Böylece EBA platformuna fen bilimleri dersi konularına yönelik içerik, simülasyon, animasyon ve deneylerin eklenip kullanılması halinde platforma yönelik tutum ve ilgilerin olumlu yönde etkileneceği belirtilmektedir (Tanık-Önal ve Önal, 2020). Bunun için EBA platformunun faydalı yönlerinin olduğu fakat içerik ve materyal kapsamında iyileştirme ve geliştirmelerin yapılması gerektiği ifade edilmiştir (Başaran vd., 2020). Öğretmenler tarafından ilkökul kademesinde EBA platformunun içeriğinin zenginleştirilmesi önerilmiş (Çilek, Uçan ve Ermiş, 2021) ve yine öğretmenler tarafından EBA platformunun içerik açısından geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir (Yolcu ve Kurt, 2021). Öğretmenler, öğrencilerin eğitsel ve duygusal gereksinimlerine göre platformdaki içerik tasarımının yapılmasını, ders içeriklerinde ve aralarında eğlence ve aktivitelere yer verilmesini istemişlerdir (Alper, 2020). Yine benzer olarak EBA platformunda içeriğin daha iyi belirlenmesi ve ilgi çekici etkinliklerin yerleştirilmesi önerilmiştir (Karbeyaz ve Kurt, 2020). Aynı şekilde uzaktan eğitimde uygulamalı derslerin canlı dersler halinde rahatlıkla yapılabilmesi için özel uygulama içeren platformların geliştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Yılmaz- Çal, 2022). Bir çalışmada köy okullarındaki fen bilimleri öğretmenleri, uzaktan eğitimde gösteri deneyleri, görsel materyaller, eğitsel oyunlar, soru çözümleri ve evdeki deneylerle çalışma yaptırmışlardır. Bu anlamda öğretmenler içerik bazında EBA platformundaki görsellerin ve etkinliklerin artırılmasının gerektiğini söylemişlerdir (Çakmak, 2022). Uzaktan eğitimde öğrenci merkezli zengin ders içeriklerinin olması ve öğrenci-öğretmen arasındaki iletişimin artırılması gerektiği ifade edilmektedir (Doğrukök vd., 2021). Benzer olarak etkili ders için power point sunumları, video sunumları, tartışma, çeşitli öğretim yöntemleri ve sınava yönelik web sitelerinin kullanımının gerektiği belirtilmektedir (Gluoksnýté ve White, 2022).

Suudi Arabistan'da idari destek doğrultusunda kullanılan ve içerik açısından kaliteli olan Madrasati platformu uzaktan eğitimin devamlılığını sağladığı için oldukça ilgi görmüştür (Almaiah vd., 2022). Bir çalışmada, fizik dersinde görsel ve işitsel materyaller fazlaca kullanıldığı için bazı öğrencilerin konu ve kavramları anlamasına katkı sağladığı ifade edilmiştir. Fakat öğrencilerin

çoğunun fizik dersinin uzaktan eğitimle öğrenilmesine olumsuz baktıkları ortaya koyulmuştur (Stefanidou vd., 2022). Bir başka çalışmada, uzaktan eğitimde derslerin anlaşılması ve bunun için tematik uygulamaların sağlanması amacıyla üniversite müfredatlarının platforma entegre edilmesini sağlayan modüller tasarlanmıştır. Teorik bilgilerin uygulamaya dönüştürülmesindeki bu çalışmaların öğretmen ve öğrenciler tarafından beğenildiği belirtilmiştir (Bauer vd., 2021). Uzaktan eğitim platformlarında insan-bilgisayar etkileşimi açısından olması gereken özelliklerin belirlendiği bir çalışmada, genel olarak kullanım kolaylığını sağlayan ve zihinsel iş yükünü artıran bir platform tasarımının önemli olduğu ortaya koyulmuştur (Adem, Çakıt ve Dağdeviren, 2022).

### Platformlara Yönelik Genel Tutum

Pandemi sürecinde eğitimlerini uzaktan devam ettirmeye çalışan öğrencilerin fizik, kimya ve biyoloji derslerini öğrenmek için kullandıkları uzaktan eğitim platformuna ilişkin tutumlarının araştırıldığı bu çalışmada platformlara yönelik tutumlar düşük düzeyde bulunmuştur. Bu durumun birçok sebebi olduğu düşünülebilir. Literatürde acil durumlarda uzaktan eğitimde ilk kez öğrenme deneyimi yaşayan öğrencilerin rahatsızlık duyabilecekleri ifade edilmektedir (Simonson vd., 2012). Ayrıca öğrencilerin canlı derslere katılmadaki hazır olma ve başarılı olma konusunda endişe duyabilecekleri belirtilmektedir (Picciano ve Seaman, 2007). Uzaktan eğitime hazırlıksız olma bir dezavantaj olarak ifade edilmektedir (Özdoğan ve Berkant, 2020). Pandemiye hazırlıksız yakalanan bir uzaktan eğitim sürecinde gerekli ön hazırlıkların yapılamamış olmasının, eğitim niteliğinin düşmesine ve belirgin aksaklıkların yaşanmasına sebep olacağı öne sürülmektedir (Koç, 2021). Yine benzer olarak bir çalışmada, İngilizce bölümü öğrencilerinin acil uzaktan eğitime geçişe hazır olmadıkları, geri bildirimden kaynaklı etkileşim sorunu olduğu ve materyalleri uyarılma zorluğunun yaşandığı görülmüştür (Estrella, 2022). Nitekim bu doğrultuda, hazırlıksız ve plansız bir şekilde uygulanan acil durum çevrimiçi eğitiminin, iyi planlanmış bir çevrimiçi eğitim deneyimi gibi olmadığı vurgulanmaktadır (Hodges, Moore, Locke, Trust ve Bond, 2020). Ayrıca, öğretim tasarımının ve teknolojik araçların kalitesinin öğrenci tutumlarını etkilediği ifade edilmektedir (Darwis, Arhas, Nasrullah ve Jamaluddin, 2021). Bundan dolayı, telaş ve sorunların yaşandığı pandemi sürecinde ilk kez yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime muhtemelen hazırlıksız geçiş yapıldığı için olumsuz tepkilerin oluştuğu düşünülebilir. Bir başka açıdan, canlı derslerde görsel, video ve çizim araçları gibi eksikliklerin olmasından dolayı tutumların düşük düzeyde olduğu tahmin edilmektedir. Bu anlamda uzaktan eğitime yönelik oluşturulan öğretim programları doğrultusunda, platformlardaki içerik ve kullanımların düzenlenmesi gerektiği söylenebilir. Öğrenciler, uzaktan eğitimde öğretilen konulara yakınlık duymadıklarını gösteren ifadelerde bulunmuşlardır. Bunun için, öğrencilerin kullandıkları cihazların niteliğinin, fonksiyon özelliklerinin ve cihazın ekran büyüklüğünün önemli etken olduğu düşünülmektedir. Bunun için, öğretmen ve öğrencilerin canlı derslerde kullandıkları dijital cihazların elverişliliği göz önünde bulundurulmalıdır.

Yapılan çalışmalarda, farklı branşlardaki öğretmen adaylarının senkron derslere karşı tutumlarının olumsuz olduğu (Karatepe vd., 2020), yine benzer olarak lisans öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Barış, 2015). Öte yandan bir üniversitede farklı akademik birimlerdeki öğrencilerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim platformunu kullanmalarına yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada, tutumların cinsiyete ve akademik birime göre farklılaşmadığı bulunmuştur (Erdemci, 2021). Benzer olarak bir başka çalışmada uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına yönelik tutumun orta düzeyde olduğu bulunmuştur (Caka, 2021). Üniversite öğrencilerinin % 55'i uzaktan eğitimi sevmesine rağmen bireysel olarak çalışmaya alışkın olmadıklarından dolayı öğrenmelerinin olumsuz etkilendiği ifade etmişlerdir (Almuraqab, 2020).

Yapılan bir çalışmada, İletişim Fakültesi öğrencilerinin yüz yüze öğrenme ortamındaki yöntemleri daha etkili buldukları, pandemi sonlandıktan sonra derslerini platform üzerinden almak istemedikleri ve öğrenme etkinliklerine motive olmakta zorlandıkları belirtilmiştir. Bu nedenle öğrencilerin platformu kullanmaktan keyif almadıkları ve platforma yönelik genel olarak olumlu tutum sergilemedikleri ortaya koyulmuştur (Karapınar, 2021). Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin pandemi sürecinde kullandıkları uzaktan eğitim platformlarına yönelik tutumlarının incelendiği bir çalışmada yeterlik ve motivasyonlarının düşük olduğu, etkililik, kullanılabilirlik ve memnuniyet düzeylerinin orta seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Karataş ve Zengin, 2021). Bir başka çalışmada uzaktan eğitim platformlarının yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin motivasyonunun düşmesine ve eğitimdeki memnuniyetsizliğe sebep olarak verimsizliğin olması öne sürülmüştür (Başar, 2022). Öte yandan, matematik öğretiminin uzaktan eğitime uygun olmadığını belirten öğretmenler olduğu gibi, uzaktan eğitimin öğretmenler tarafından verimsiz ve kayıp bir süreç olarak görüldüğü ifade edilmektedir. Diğer yandan, uzaktan eğitimde zaman tasarrufunun olduğunu ve daha fazla soru çözümüne imkân olduğunu belirten öğretmenler olmuştur. Bazı öğretmenler ise iletişim ve etkileşimin sağlıklı olmaması, ölçmenin yapılamaması, dönüt almadaki zorluklar, dikkat, ilgi ve motivasyon sağlamanın zor olması gibi ifadelerde bulunmuşlardır (Yaşar ve Şimşek, 2022). Bir çalışmada, köyde görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşılık olumlu tutum içinde oldukları fakat süreci verimsiz buldukları ve öğretmenlerin çoğunluğunun uzaktan eğitim platformlarını yetersiz gördükleri belirtilmiştir (Çakmak, 2022).

Uzaktan eğitim ortamlarının niçin ve nasıl kullanıldığıyla ilgili deneyim sahibi olan lisans öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme tutumlarının yüksek düzeyde olumlu olduğu ve bu nedenle öğrenmelerinin etkili olacağı ifade edilmiştir (Lee, 2022). Bu anlamda öğrencilere, belirlenmiş bir müfredat dahilinde belirgin yönlendirmeler, bilgilendirmeler ve tanıtıcı çalışmaların yapılması faydalı olabilir. Bununla beraber uzaktan eğitimde başarının sağlanması için öğretim faaliyetlerinin organizasyonu (müfredat), donanım cihazları (cihazların ekran ve kullanılabilirlik özelliği), öğrenme için gerekli yazılımların ve pedagojik konuların (öğrenci bakış açılarının/yaklaşımlarının) göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmaktadır (Cesco vd., 2021). Ek olarak, uzaktan eğitimde derslerle ilgili kazanımlar belirlenirken Bloom Taksonomisi'nde yer alan basamakların uzaktan eğitime uyarlanmış hali olan 'Dijital Bloom Taksonomisi'nden (Churches, 2019) yararlanılabilir. Hindistan'da pandemi sürecinde kullanılan Google

Hangouts, Skype, Adobe Connect, Microsoft Teams gibi birkaç platform arasında Zoom'un daha çok tercih edildiği belirtilmektedir (Dhawan, 2020). Öte yandan etik kurallar çerçevesinde uzaktan eğitim ortamlarında öğrencilerin dikkat durumlarını görebilmek için yapay zeka destekli edBB platformundan yararlanılabilir (Daza vd., 2023). Üstelik uzaktan eğitim ortamlarında ölçme değerlendirme güvenli yapılabilmesi için edBB platformundan yararlanılabileceği düşünülmektedir. Ayrıca herhangi bir ek yazılıma veya programa gerek kalmadan çevrimiçi platformlara entegre edilen bir gözetim sistemi yardımıyla sınav uygulamaları yapılabilir (Nugroho, Abdurrohman, Prabowo, Nurhayati ve Rizal, 2023). Yüz yüze eğitimde bir öğrenme grubu arasındaki resmi olmayan etkileşimler, öğrenme sürecindeki değerli bileşenlerden biri olarak belirtilmektedir (Simonson vd., 2012). Bu yüzden uzaktan eğitim sürecinde fiziksel bir öğretmen varlığında öğrencilerle belli sürelerde bir araya gelmesi önemle vurgulanmaktadır. Böylelikle öğrencilere rehberlik edilmesi ve öğrenmenin önündeki engellerin kaldırılarak öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Southwick, 2003).

Çevrimiçi öğrenme ortamlarının ancak öğrencinin ihtiyaç ve seçeneklerinin dikkate alınması yoluyla etkili olacağı ve gelişeceği belirtilmektedir (Sahin, 2007). Özellikle pandemi gibi durumlarda ev ortamında bulunan öğrencilere yönelik yapılan çevrimiçi eğitimin kaliteli olmasını belirleyen etkenlerin başında, öğrencilerin tutumlarının ve memnuniyetlerinin olduğu ifade edilmektedir (Li, Chen, Liu ve Wang, 2022). Uzaktan eğitimin gerçekleştirilmesinde uygun ve nitelikli platformların olması önemli görülmektedir. Bu açıdan uzaktan eğitim platformlarının uzaktan eğitim sistemine yön veren bir etken olduğu söylenebilir. Tutumlar ihtiyaçlara/işlevlere hizmet etmektedir (yapılması gerekenlere yönelik ipucu vermektedir). Bunun için uzaktan eğitim platformlarını kullanan öğrenci tutumlarının araştırılması, uzaktan eğitim platformlarının nasıl olması gerektiği açısından yön verici bir nitelik taşımaktadır. Bu çalışmada öğrenciler uygulamaya koyulan uzaktan eğitim platformunu pandemi sürecinde iyi ve tek bir yol olarak görmüşlerdir. Öğrenciler canlı derslerde odaklanamadıkları için derslerden yeteri kadar verim alamadıklarını ve konuları anlayamadıklarını söylemişlerdir. Bu anlamda fen dersleri içerisinde fizik ve kimya derslerini uzaktan öğrenmenin ve özellikle de fizik dersinin öğrenilmesinin daha zor olduğu öğrencilerin ifadeleri arasında yer almıştır.

### ÖNERİLER

Bu çalışmada, uzaktan eğitim platformunun fen derslerini öğrenmede sağladığı katkılar genel olarak yetersiz görülmüş ve bundan dolayı bu ortamlar yeteri kadar motivasyon sağlayamamıştır. Öğrencilerin motivasyon ve özgüvenlerinin düşük olmasındaki bir başka sebebin, pandemide hazırlıksız bir şekilde ilk kez uzaktan eğitim deneyimine geçmiş olmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu anlamda öğrencilere gerekli bilgilendirici eğitimler verilmelidir. Yine bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda oluşturulan başka öneriler bulunmaktadır. Eşzamanlı ve eşzamansız öğrenmelerde sanal laboratuvar kullanmayı sağlayan, etkileşimli ders materyalleri tasarlanmasına imkân veren ve interaktif öğrenmeyi sağlayan Web 2.0 araçları gibi uygulamalardan yararlanmayı sağlayan farklı etkinliklerin tasarlandığı modüller platformlara eklenebilir. Uzaktan eğitimde her bireyin ilgisine, öğrenme alanına, hazırbulunuşluğuna yönelik olarak eşzamanlı ya da eşzamansız öğrenme ortamları tasarlanıp farklılaştırılmış öğretimler yapılabilir. Öğretmenlerin kullanımına yönelik olarak platformlarda dersin ihtiyacına uygun olabilecek biçimde modül ekleyebilme, materyal ekleyebilme, Web 2.0 araçlarında hazırladığı etkinlikleri ekleyip kullanabilme seçenekleri oluşturulabilir. Böylece öğrenciler eşzamanlı ve eşzamansız öğrenmelerde bu dokümanlara ulaşabilirler. Uzaktan eğitim üzerinden ders alan öğrenciler öğrenmelerini yalnızca uzaktan eğitim ortamında değil farklı ortamlarda da yapmalıdır. Örneğin öğrenciler buldukları ortamdaki imkânları kullanarak araştırmaya ve etkinlik yapmaya yönlendirilebilir. Platformların öğretimdeki işlevinin incelenmesi ve gerekli iyileştirmelerin yapılması gerekmektedir. Bu çalışmanın bir lisede bulunan 9. ve 11. sınıf öğrencileriyle yapılmış olması bu çalışmanın sınırlılığıdır. Bunun için platformlara yönelik tutumların incelenmesi üzerine diğer kademelerde bulunan öğrencilerle ve daha fazla katılımcıyla çalışmalar yapılmalıdır.

### Not

Bu çalışmanın bir kısmı, 24-26 Haziran 2022 tarihlerinde Van'da düzenlenmiş olan TRB2 Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde (TRB2-ICES) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

### KAYNAKÇA

- Adem, A., Çakıt, E. & Dağdeviren, M. (2022). Selection of suitable distance education platforms based on human-computer interaction criteria under fuzzy environment. *Neural Computing and Applications* (34), 7919-7931. doi:10.1007/s00521-022-06935-w
- Aguilera-Hermida, A. P. (2020). College students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19. *International Journal of Educational Research Open*, 1. doi:10.1016/j.ijedro.2020.100011
- Akkuş, İ. & Acar, S. (2017). Eş zamanlı öğrenme ortamlarında karşılaşılan teknik sorunların öğretici ve öğrenen üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 363-376. doi:10.17679/inuefd.340479
- Alan, Y. & Can, F. (2021). Covid-19 salgını döneminde öğretmen olmak: Türkçe öğretmenlerinin görüşleri. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 72, 541-562. doi:10.14222/Turkiyat4451

- Almaiah, M. A., Hajje, F., Lutfi, A., Al-Khasawneh, A., Shehab, R., Al-Otaibi, S. & Alrawad, M. (2022). Explaining the factors affecting students' attitudes to using online learning (Madrasati Platform) during COVID-19. *Electronics*, 11(7), 973. doi:10.3390/electronics11070973
- Almalı, H. & Yeşiltaş, E. (2020). Sosyal bilgiler eğitiminde coğrafya konularının web 2.0 teknolojileri kullanılarak öğretiminin öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 165-182.
- Almuraqab, N. A. (2020). Shall Universities at the UAE continue distance learning after the covid-19 pandemic? Revealing students' perspective. *International Journal of Advanced Research in Engineering and Technology*, 11(5), 226-233. doi:10.34218/IJARET.11.5.2020.024
- Alper, A. (2020). Pandemi sürecinde K-12 düzeyinde uzaktan eğitim: Durum çalışması. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 45-67. doi:10.37669/milliegitim.787735
- Alqurashi, E. (2019). Predicting student satisfaction and perceived learning within online learning environments. *Distance Education*, 40(1), 133-148. doi:10.1080/01587919.2018.1553562
- Altawalbeh, K. & Al-Ajlouni, A. (2022). The impact of distance learning on science education during the pandemic. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 5(1), 43-66. doi:10.46328/ijte.195
- Altıntaş-Yüksel, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin covid-19 salgını sürecinde çevrim içi ders-uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 57, 291-303. doi:10.7816/ulakbilge-09-57-11
- Arslan, K. & Görgülü-Arı, A. (2021). Covid-19 (koronavirüs) pandemisinde gerçekleştirilen çevrim içi eğitime yönelik öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(4), 1598-1617.
- Aslan, S. A., Turgut, Y. E. & Aslan, A. (2021). Teachers' views related the middle school curriculum for distance education during the covid 19 pandemic. *Education and Information Technologies*, 26, 7381-7405. doi:10.1007/s10639-021-10587-z
- Aslan, S. & Güner, T. (2022). Fen bilimleri öğretmenlerinin çevrim içi öğrenme (senkron) ortamları ile ilgili deneyimlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(1), 398-421.
- Atıcı, B. (2004). *Sosyal bilgi inşasına dayalı sanal öğrenme çevrelerinin öğrenci başarısı ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Aytan, T. & Başal, A. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarına yönelik algılarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(7), 149-166. doi:10.7827/TurkishStudies.8388
- Ayyıldız, P. & Yılmaz, A. (2021). Covid-19 pandemi dönemi, uzaktan eğitim ve diğer konular: Bir değerlendirme. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(6), 1631-1650. doi:10.18506/anemon.946037
- Bakioğlu, B. & Çevik, M. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129. doi:10.7827/TurkishStudies.43502
- Bakırcı, H., Ertuş-Tunç, Ü. & Cengiz, E. (2023). Opinions of fifth grade students on science lessons taught through distance education. *E-International Journal of Educational Research*, 14(1), 171-186. doi:10.19160/e-ijer.1212400
- Balaman, F. & Hanbay-Tiryaki, S. (2021). Corona virüs (covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-84.
- Barış, M. F. (2015). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: Namık Kemal Üniversitesi örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 36-46. doi:10.19126/suje.38758
- Başar, R. (2022). Türkiye'de salgın döneminde kullanılan uzaktan eğitim platformları ile yaşanan sürecin eğitim profesyonelleri ve öğrenciler tarafından değerlendirilmesi. *Sakarya İktisat Dergisi*, 11(4).
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Batıbay, E. F. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe dersinde motivasyona ve başarıya etkisi: Kahoot örneği. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bauer, T., Immitzer, M., Mansberger, R., Vuolo, F., Márkus, B., Wojtaszek, M. V., . . . Mozumder, C. (2021). The making of a joint e-learning platform for remote sensing education: Experiences and lessons learned. *Remote Sensing*(13), 1718. doi:10.3390/rs13091718
- Benzer, R., Benzer, S. & Çalışıcı, S. (2022). Uzaktan eğitim programında eğitim alan öğrencilerin uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 1-20. doi:10.48174/buaad.51.1
- Bohner, G. & Wänke, M. (2002). *Attitudes and attitude change*. Hove: Psychology Press.
- Bostan-Sarioğlan, A., Altaş, R. & Şen, R. (2020). Uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri dersinde deney yapmaya ilişkin öğretmen görüşlerinin araştırılması. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 371 - 394. doi:10.37669/milliegitim.787933

- Brown, F. B. & Brown, Y. (1994). Distance education around the world. In B. Willis (Ed.), *Distance education: strategies and tools* (pp. 3-40). New Jersey: Educational Technology Publications.
- Butt, S., Mahmood, A., Saleem, S., Murtaza, S. A., Hassan, S. & Molnár, E. (2023). The contribution of learner characteristics and perceived learning to students' satisfaction and academic performance during covid-19. *Sustainability*, 15(2), 1348. doi:10.3390/su15021348
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı [Handbook of data analysis for social sciences]* (22nd Edition). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri [Research methods in education]* (25th Edition). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Caka, C. (2021). Investigation of the relationship between pre-service teachers' technologies self-efficacy perceptions, attitudes towards the use of distance education environments, and academic procrastination tendencies. *International Technology and Education Journal*, 5(2), 21-31.
- Canpolat, U. & Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin covid-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 74-109.
- Castro-Bedriñana, J., Chirinos-Peinado, D. & Castro-Chirinos, G. (2022). Emergency remote education satisfaction during covid-19 at a Public University in Central Andes, Peru with low resources and little online teaching experience. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 22(1), 46-61. doi:10.12738/jestp.2022.1.0005
- Cesco, S., Zara, V., Toni, A. F., Lugli, P., Betta, G., Evans, A. C. & Orzes, G. (2021). Higher education in the first year of covid-19: Thoughts and perspectives for the future. *International Journal of Higher Education*, 10(3), 285-294. doi:10.5430/ijhe.v10n3p285
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve Analiz [Research methods design and analysis]* (2nd Edition). (A. Aypay, Trans-Ed) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Churches, A. (2019). *Bloom's digital taxonomy*. Retrieved July 14, 2019 from [https://www.researchgate.net/profile/Andrew-Churches/publication/228381038\\_Bloom's\\_Digital\\_Taxonomy/links/5d2ab7ff458515c11c2e24fb/Blooms-Digital-Taxonomy.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Andrew-Churches/publication/228381038_Bloom's_Digital_Taxonomy/links/5d2ab7ff458515c11c2e24fb/Blooms-Digital-Taxonomy.pdf)
- Connon, N. & Pirie, E. (2022). Home-Based Learning (HBL) in higher education post-covid: An analysis from staff and student perspectives. *Journal of Innovation in Polytechnic Education*, 4(1).
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş [A Concise Introduction to Mixed Methods Research]*. (M. Sözbilir, Trans-Ed) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çakmak, K. (2022). *Köy okullarında görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ve görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Çetinkaya-Aydın, G. (2020). *Covid-19 salgını sürecinde öğretmenler*. Retrieved April 20, 2020 from <https://tedmem.org/covid-19/covid-19-salgini-surecinde-ogretmenler>
- Çilek, A., Uçan, A. & Ermiş, M. (2021). Pandemi sürecinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turan-Sam Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 13(49). doi:10.15189/1308-8041
- Çoban, B. T. & Adıgüzel, A. (2022). Uzaktan eğitim İngilizce dersi kelime öğretiminde web 2.0 araçları kullanımının öğrenci başarısına ve tutuma etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*(12), 164-180. doi:10.21733/ibad.961403
- Darwis, M., Arhas, S. H., Nasrullah, M. & Jamaluddin. (2021). Online learning based on the Borneo e-learning application (A study of student satisfaction analysis in the use of the BEL application at the Universitas Borneo Tarakan). *Proceedings of the International Joined Conference on Social Science (ICSS 2021)*. Atlantis Press. doi:10.2991/assehr.k.211130.104
- Daşcı-Sönmez, E. & Cemaloğlu, N. (2021). Okullaşma sürecinde uzaktan evde eğitime geçiş. *İnsan ve İnsan*, 8(27), 63-82. doi:10.29224/insanveinsan.799402
- Daza, R., Morales, A., Tolosana, R., Gomez, L. F., Fierrez, J. & Ortega-Garcia, J. (2023). edBB-Demo: Biometrics and behavior analysis for online educational platforms. *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence*, 37, pp. 16422-16424. doi:10.1609/aaai.v37i13.27066
- Demir, B. & Walker, S. L. (2022). Psychosocial learning environments: EFL learners' voices during a pandemic. *English Language Teaching Educational Journal*, 5(1), 16-31. doi:10.12928/eltej.v5i1.5770
- Demir, E. & Gologlu-Demir, C. (2021). Investigation of parents' opinions about distance education during the covid-19 pandemic. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(2), 42 - 57. doi:10.17718/tojde.906485

- Demir, F. & Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292. doi:10.37669/milliegitim.775620
- Demir, S. & Kale, M. (2020). Öğretmen görüşlerine göre, covid-19 küresel salgını döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 15(8), 3445-3470. doi:10.7827/TurkishStudies.44492
- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of covid-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5-22. doi:10.1177/0047239520934018
- Díez-Pascual, A. M. & Jurado-Sánchez, B. (2022). Remote teaching of chemistry laboratory courses during covid-19. *J. Chem. Educ.*, 9(5), 1913-1922. doi:10.1021/acs.jchemed.2c00022
- Doğan, S. & Koçak, E. (2020). EBA sistemi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(14), 110-124.
- Doğrukök, B., Kurnaz, A., Şentürk-Barışık, C. & Kaynar, H. (2021). Lise öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 145-169. doi:10.30692/sisad.860987
- Duman, S. N. (2020). Salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi(Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim)*, 95-112. doi:10.37669/milliegitim.768887
- Durak, G. (2017). Uzaktan eğitimde destek hizmetlerine genel bakış: Sorunlar ve eğilimler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 160-173.
- Durmuş, A. & Eryılmaz-Toksoy, S. (2022). EBA canlı ders uygulaması hakkında öğretmen görüşleri. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 299-312. doi:10.30900/kafkasegt.998812
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Erbil, D. G., Demir, E. & Armağan-Erbil, B. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 16(3), 1473-1493. doi:10.47423/TurkishStudies.49745
- Erdemci, H. (2021). Öğrencilerin pandemi döneminde çevrimiçi öğrenme ortamlarını kullanmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *8. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu*. Trabzon. www.ittes.org.tr
- Erkoca, M. C. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ilgisi – Bir çalışma. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 148-163.
- Estrella, F. (2022). Ecuadorian University English teachers' reflections on emergency remote teaching during the covid-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 3. doi:10.1016/j.ijedro.2022.100141
- Eyecioglu, E. & Yeşilyurt, M. (2021). Dijital deneylerin fen bilimleri dersinde kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi. *Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 29-35. doi:10.52122/nisantasisbd.927422
- Ferri, F., Grifoni, P. & Guzzo, T. (2020). Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. *Societies*, 10(86). doi:10.3390/soc10040086
- Galusha, J. M. (1997). Barriers to learning in distance education. *Interpersonal Computing and Technology*, 5(3-4), 6-14.
- García, N. O., Velásquez, M. F., Romero, T. C., Ortiz, J. H. & Khalaf, O. I. (2021). Remote academic platforms in times of a pandemic. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 16(21). doi:10.3991/ijet.v16i21.25377
- Gluoksnýtė, O. & White, C. (2022). Distance learning: Methods and factors for effective delivery of educational experience. *International Journal on Lifelong Education and Leadership*, 8(1), 1 - 21. doi:10.25233/ijlel.1096265
- Gopal, R., Singh, V. & Aggarwal, A. (2021). Impact of online classes on the satisfaction and performance of students during the pandemic period of Covid 19. *Education and Information Technologies*, 26(6), 6923-6947. doi:10.1007/s10639-021-10523-1
- Görgülü-Arı, A. & Hayır-Kanat, M. (2020). Covid-19 (koronavirüs) üzerine öğretmen adaylarının görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Salgın Hastalıklar Özel Sayısı*, 459-492.
- Gunawardena, C. N. & McIsaac, M. S. (2004). Distance education. In D. H. Jonassen & D. H. Jonassen (Eds.), *Handbook of research for educational communications and technology* (2nd Edition, pp. 355-396). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gürer, M. D., Tekinarslan, E. & Yavuzalp, N. (2016). Çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 47-78. doi:10.17569/tojq.74876
- Gürleroğlu, L. (2019). 5E modeline uygun web 2.0 uygulamaları ile gerçekleştirilen fen bilimleri öğretiminin öğrenci başarısına motivasyonuna tutumuna ve dijital okuryazarlığına etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Hannafin, M. J., Hill, J. R., Song, L. & West, R. E. (2007). Cognitive perspectives on technology-enhanced distance learning environments. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (2nd Edition, pp. 123-136). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hebebcı, M. T., Bertiz, Y. & Alan, S. (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the coronavirus (covid-19) pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 267-282.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning. Educause review*. Retrieved March 27, 2020 from <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Horspool, A. & Lange, C. (2012). Applying the scholarship of teaching and learning: student perceptions, behaviours and success online and face-to-face. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(1), 73-88. doi:10.1080/02602938.2010.496532
- İbicioğlu, H. & Antyalı, Ö. L. (2005). Uzaktan eğitimin başarısında imkan algı motivasyon ve etkileşim faktörlerinin etkileri: Karşılaştırmalı bir uygulama. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 325-338.
- İçme, T., Yıldırım, T. & Büyük, U. (2022). Z kuşağı öğrencilerinin uzaktan eğitim algıları. *Erciyes Akademi*, 36(1), 82-102. doi:10.48070/erciyesakademi.1028194
- Kaleli-Yılmaz, G. & Güven, B. (2015). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 6(2), 299 - 322. doi:10.16949/turcomat.75936
- Kan, A. Ü. & Fidan, E. K. (2016). Türk Dili dersinin uzaktan eğitimle yürütülmesine ilişkin öğrenci algıları. *Turkish Journal of Educational Studies*, 3(2), 23-45.
- Kaplan, İ. & Alkan, M. F. (2022). Küresel salgın sürecinde öğrenci başarısı: Uzaktan eğitimin etkileri üzerine nitel bir araştırma. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 329-349. doi:10.30900/kafkasegt.989946
- Karabulut-Coşkun, B. & Çetin, E. (2022). Ön lisans ve lisans öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik motivasyonlarının uzaktan eğitim beklentileri açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi(55)*, 376-397. doi:10.9779/pauefd.1024570
- Karacaoğlu, M. Ö., Karakuş, N., Esendemir, N. & Ucuzsatar, N. (2021). Uzaktan eğitim üzerine bir araştırma: "Türkçe öğretmenleriyle mülakatlar". *International Journal of Language Academy*, 9(1), 124-144. doi:10.29228/ijla.48641
- Karadimas, D. & Efstathiou, K. (2007). An integrated educational platform implementing real, remote lab-experiments for Electrical Engineering courses. *Journal of Computers*, 2(2). doi:10.4304/jcp.2.2.37-44
- Karapınar, D. Ç. (2021). Pandemi sürecinde öğrencilerin uzaktan eğitim ortamlarına ilişkin tutumları ve öğrenci iletişimi doyumları: Atatürk Üniversitesi örneği. *ETÜ Sentez İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi(5)*, 33-50. doi:10.47358/sentez.2021.23
- Karataş, B. & Zengin, S. (2021). Spor Bilimleri fakültesi öğrencilerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitim platformlarına ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi(27)*, 157-168.
- Karatepe, F., Küçükgençay, N. & Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(53), 1262-1274. doi:10.26450/jshsr.1868
- Karbeyaz, A. & Kurt, M. (2020). Covid-19 sürecinde eğitim bilişim ağı (EBA) ile ilgili öğretmen tutumları: Bir karma yöntem çalışması. *EKEV Akademi Dergisi(84)*, 39 - 66.
- Kavlak, E. E. & Birhanlı, A. (2023). Fen bilimleri öğretmenlerinin covid-19 uzaktan eğitim sürecinde sanal laboratuvar uygulamaları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 9(2), 26-36.
- Keskin-Geçer, A. (2020). Fen bilimleri dersinde eğitim bilişim ağı (EBA) kullanımının ortaokul öğrencilerinin güneş sistemi ve tutulmalar başarı testi sonuçlarına etkisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi(15)*, 117- 129.
- Kiremit, İ., Kara, S. & Çinici, M. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin sayısal derslerde yaşadığı sorunlar: Ölçek geliştirme ve değerlendirme. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 18-39.
- Koç, E. S. (2021). Nasıl bir uzaktan eğitim? 1 yılın sonunda yapılan çalışmaların değerlendirilmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 7(2), 13 - 26.
- Koçoğlu, E., Ulu-Kalın, Ö., Tekdal, D. & Yiğen, V. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde Türkiye'deki eğitime bakış. *International Social Sciences Studies Journal*, 6(65), 2956-2966. doi:10.26449/sss.2448
- Kohnke, L. (2022). A qualitative exploration of student perspectives of chatbot use during emergency remote teaching. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 16(4), 475. doi:10.1504/IJML0.2022.10049579
- Kör, H., Çataloğlu, E. & Erbay, H. (2013). Uzaktan ve örgün eğitimin öğrenci başarısı üzerine etkisinin araştırılması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(2), 267-279.



- Kurnaz, A., Kaynar, H., Şentürk-Barışık, C. & Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 293-322. doi:10.37669/milliegitim.787959
- Lau, L. K. (2000). *Distance learning technologies: Issues, trends and opportunities*. Hershey, PA: Idea Group Publishing.
- Lee, L. Y. (2022). User experience of distance education in online learning attitude, perceived value and behavioral intentions of Taiwanese College students during covid-19. *International Journal of Organizational Innovation*, 14(3), 10-26.
- Leech, N. L., Gullett, S., Cummings, M. H. & Haug, C. A. (2022). The challenges of remote K-12 education during the covid-19 pandemic: Differences by grade level. *Online Learning*, 26(1), 245-267. doi:10.24059/olj.v26i1.2609
- Lei, M. & Medwell, J. (2021). Impact of the covid 19 pandemic on student teachers: How the shift to online collaborative learning affects student teachers' learning and future teaching in a Chinese context. *Asia Pacific Education Review*, 22, 169-179. doi:10.1007/s12564-021-09686-w
- Li, Y., Chen, X., Liu, S. & Wang, L. (2022). Exploring middle school students' attitudes and satisfaction about home-based online education during the covid-19 epidemic and the influential variables. *Educational Studies A Journal of the American Educ Studies Assoc*, 58(2), 177-199. doi:10.1080/00131946.2021.2010080
- Maio, G. R. & Haddock, G. (2015). *The psychology of attitudes and attitude change* (2nd Edition). Los Angeles: SAGE Publications.
- Marek, M. W., Chew, C. S. & Wu, W. C. V. (2021). Teacher experiences in converting classes to distance learning in the covid-19 pandemic. *International Journal of Distance Education Technologies*, 19(1), 40-60. doi:10.4018/IJDET.20210101.0a3
- Masadeh, S., Abumalloh, R. & Labani, N. (2023). Continuous intention to use online learning during covid-19 pandemic based on three different theoretical models (TAM, SVT, TOE). *Turkish Online Journal of Distance Education*, 24(2), 284-307. doi:10.17718/tojde.1080016
- Moore, M. G. & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning* (3rd Edition). CA, Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Nugroho, M. A., Abdurrohman, M., Prabowo, S., Nurhayati, I. K. & Rizal, A. (2023). Intelligent Remote Online Proctoring in Learning Management Systems. In: So-In, C., Londhe, N.D., Bhatt, N., Kitsing, M. (eds) *Information Systems for Intelligent Systems. Smart Innovation, Systems and Technologies*, vol 324. pp. 229-238. Singapore: Springer. doi:10.1007/978-981-19-7447-2\_21
- Özdoğan, A. Ç. & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43. doi:10.37669/milliegitim.788118
- Özdoğan, M. (2021). Uzaktan eğitimde öğrencilerin derse katılmama nedenleri ve derse katılımı sağlamaya yönelik öğretmenlerin kullandıkları stratejiler. *Instructional Technology and Lifelong Learning*, 2(2), 209-233. doi:10.52911/ital.933642
- Paloff, R. M. & Pratt, K. (2001). *Lessons from the cyberspace classroom: The realities of online teaching*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Parlakılıç, A. & Mertoğlu, S. (2020). Blended distance education during covid-19: Evaluation of Turkey's K12 applications. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 49-61.
- Paydar, S. & Doğan, A. (2019). Öğretmen adaylarının açık ve uzaktan öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri. *Eğitim ve Teknoloji*, 1(2), 154-162.
- Pérez-López, E., Atochero, A. V. & Rivero, S. C. (2021). Educación a distancia en tiempos de covid-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 331-350. doi:10.5944/ried.24.1.27855
- Phipps, R. & Merisotis, J. (2000). *Quality on the line: Benchmarks for success in internet-based distance education*. Washington, DC: Institute for Higher Education Policy.
- Picciano, A. G. & Seaman, J. (2007). K-12 online learning: A survey of U.S. school district administrators. *Online Learning*, 11(3). doi:10.24059/olj.v11i3.1719
- Pınar, M. A. & Dönel-Akgül, G. (2020). The opinions of secondary school students about giving science courses with distance education during the covid-19 pandemic. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10(2), 461-486. doi:10.26579/jocress.377
- Pınar, M. A. & Dönel-Akgül, G. (2021). Covid-19 salgını sürecinde fen bilimleri dersinin uzaktan eğitim ile verilmesine yönelik öğretmen görüşleri. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 7(51), 2755-2770. doi:10.31576/smryj.1096
- Qazi, J., Naseer, K., Qazi, A., AlSalman, H., Naseem, U., Yang, S., . . . Gumaei, A. (2020). Evolution to online education around the globe during a SARS-CoV-2 coronavirus (covid-19) pandemic: Do develop and underdeveloped cope alike? *Children and Youth Services Review*, 119(1). doi:10.1016/j.childyouth.2020.105582

- Reingold, M. (2021). Meaningful zoom Israel education?: A 2020 coronavirus case study on emotionally engaging Israel learning. *Journal of Jewish Education*, 87(4), 417-443. doi:10.1080/15244113.2021.1928571
- Saba, F. (2007). A systems approach in theory building. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (2nd Edition, pp. 43-56). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Sahin, I. (2007). Predicting student satisfaction in distance education and learning environments. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 8(2), 113 - 119.
- Sarı, E. (2019). *Web 2.0 uygulamalarına göre tasarlanmış fen bilimleri dersinin etkililiğinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Sari, T. & Nayir, F. (2020). Challenges in distance education during the (covid-19) pandemic period. *Qualitative Research in Education*, 9(3), 328-360. doi:10.17583/qre.2020.5872
- Shaikh, G. & Özdaş, F. (2022). Uzaktan eğitim sürecinde İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi: Nitel bir analiz. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 59 - 91. doi:10.53506/egitim.1056035
- Sia, J. K. M. & Adamu, A. A. (2021). Facing the unknown: pandemic and higher education in Malaysia. *Asian Education and Development Studies*, 10(2), 263-275. doi:10.1108/AEDS-05-2020-0114
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M. & Zvacek, S. (2012). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (5th Edition). Boston: Pearson.
- Sindiani, A. M., Obeidat, N., Alshdaifat, E., Elsalem, L., Alwani, M. M., Rawashdeh, H., . . . Tawalbeh, L. I. (2020). Distance education during the Covid-19 outbreak: A cross-sectional study among medical students in North of Jordan. *Annals of Medicine and Surgery*, 59, 186-194. doi:10.1016/j.amsu.2020.09.036
- Smith, T. C. (2005). Fifty-One competencies for online instruction. *The Journal of Educators Online*, 2(2).
- Southwick, J. W. (2003). Distance education in the rural k-12 environment. In M. Corry & C.-H. Tu (Eds.), *Distance education: What works well* (pp. 27-32). The Haworth Press.
- Stefanidou, C., Kyriakou, K., Mandrikas, A., Stavrou, I. & Skordoulis, C. (2022). Students' views on physics teaching at a distance in the context of covid-19 pandemic. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 10(3), 284-297. doi:10.30935/scimath/11880
- Tanık-Önal, N. & Önal, N. (2020). Teaching science through distance education during the covid-19 pandemic. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(4), 1898-1911.
- Tas, Y., Eminoglu, S., Atıla, G., Yıldız, Y. & Bozkurt, U. (2021). Teachers' self-efficacy beliefs and opinions about distance education during the covid-19 pandemic. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(4), 229-253. doi:10.17718/tojde.1002868
- Taşkın, G. & Aksoy, G. (2021). Uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(52), 622-647. doi:10.53444/deubefd.970496
- Tekin, H. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme [Measurement and evaluation in education]* (27th Edition). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Yalman, M. & Kutluca, T. (2013). Matematik öğretmeni adaylarının bölüm dersleri için kullanılan uzaktan eğitim sistemi hakkındaki yaklaşımları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 197-208.
- Yangil, M. K. & Özdoğan, Ü. (2022). Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe öğretmenlerinin EBA platformunu kullanım durumları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(28), 1-16. doi:10.29000/rumelide.1132502
- Yaşar, A. & Şimşek, N. (2022). Matematik öğretmenlerinin pandemi sürecindeki uzaktan öğretime ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 58 - 92. doi:10.54637/ebad.1030364
- Yıldırım, İ. (2020). *7. sınıf ışığın madde ile etkileşimi ünitesinde web 2.0 araçlarının kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına, teknoloji ile kendi kendine öğrenme düzeylerine ve fene yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Yıldırım, Y. (2022). Uzaktan eğitim şeklinde yürütülen T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin 8. sınıf öğrencilerinin başarısına etkisi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 4(1), 22-33. doi:10.47157/jietp.1032685
- Yıldız, E. P., Çengel, M. & Alkan, A. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutum ölçeği. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(33), 125-146. doi:10.26466/opus.811510
- Yılmaz-Çal, M. (2022). *Güzel sanatlar lisesi müzik ve resim öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde uygulamalı derslerin etkililiği üzerine görüşleri (Bursa ili Zeki Müren Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

- Yılmaz, M., Candan, F. & Demir, Y. (2020). Liselerde alan seçimi sürecinde sinema teknolojilerinin kullanımı: Rehberlik hizmetlerinde alternatif bir bireyi tanıma tekniği. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 707 - 717.
- Yılmaz, Ö. & Özkan, B. (2014). Uzaktan eğitim BÖTE öğrencilerin uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *HAYEF Journal of Education*, 11(1), 85-94.
- Yolcu, H. & Kurt, M. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde EBA canlı derslerle ilgili öğretmenlerin görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*(87), 241 - 262.
- Yüksek, F. & Ünsal, S. (2023). Uzaktan eğitim ile merkezi sınava hazırlamak ve hazırlanmak. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 322-348. doi:10.9779.pauefd.1078533
- Zorlu, F. (2020). İşbirlikli öğrenme modelinin uzaktan eğitim ortamlarında uygulanmasına yönelik fen bilgisi öğretmen adaylarının görüş ve önerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(14), 219-232. doi:10.20860/ijoses.835074



Araştırma Makalesi

Development of the Earthquake Anxiety Scale: Validity and Reliability Study<sup>1</sup>

Deprem Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Research Article

Yavuz Ercan Gül\*<sup>2</sup>

Karamanoğlu Mehmetbey  
Uluslararası Eğitim  
Araştırmaları Dergisi

Haziran, 2024  
Cilt 6, Sayı 1  
Sayfalar: 25-31  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 12.11.2023

Kabul : 07.03.2024

DOI: 10.47770/ukmead.1389678

Abstract

In this study, it was aimed to develop a new, valid and reliable measurement tool to measure general earthquake anxiety (EAS). For this purpose, firstly, the literature on earthquake was reviewed and an item pool was created. Then, two separate samples were taken for EFA and CFA. In order to determine the factor structure of the measurement tool, EFA was applied on the data obtained from the first sample group and a structure with single factors and 9 items was reached. In order to test the accuracy of this structure, data were collected from a different sample group and CFA was applied on these data. The results revealed that the scale has evidence of construct validity, discriminant validity and internal consistency reliability. In addition, earthquake anxiety scale items can be used to assess anxiety levels in different age groups.

**Keywords:** Earthquake, earthquake anxiety, reliability, scale development, validity

Özet

Bu çalışmada genel deprem kaygısını ölçmeye yarayacak yeni, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle deprem konusunda literatür taranarak madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra AFA ve DFA için iki ayrı örneklem alma yoluna gidilmiştir. Ölçme aracının faktör yapısını belirlemek adına ilk örneklem grubundan alınan veriler üzerinde AFA uygulanmış ve tek faktörlü 9 maddeli bir yapıya ulaşılmıştır. Bu yapının doğruluğunu test etmek üzere farklı bir örneklem grubundan veri toplanmış ve bu veriler üzerinde DFA uygulanmıştır. Sonuçlar, ölçeğin yapı geçerliği, ayırt edicilik geçerliği ve iç tutarlık güvenirliliğine ilişkin kanıtlara sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca deprem kaygısı ölçeği maddeleri farklı yaş gruplarında kaygı düzeylerini değerlendirmek için kullanılabilir.

Deprem, deprem anksiyetesi, geçerlik, güvenilirlik, ölçek geliştirme

Anahtar  
kelimeler

International Journal of  
Karamanoğlu Mehmetbey  
Educational Research

June, 2024  
Volume 6, No 1  
Pages: 25-31  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Corresponding author

Article Info:

Received : 12.11.2023

Accepted : 07.03.2024

DOI: 10.47770/ukmead.1389678

<sup>1</sup> Note: It is not necessary to obtain written permission to use the General Earthquake Anxiety Scale (EAS) in scientific studies and to adapt it to a different culture. It can be used in scientific research and adaptation to different cultures without written permission, provided that the necessary references are made to this article.

<sup>2</sup> Kyrgyzstan Turkey Manas University, Faculty of Letters, Educational Sciences, [ydidim@gmail.com](mailto:ydidim@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-8191-2647>

Bu çalışma Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 04.05.2023 tarih ve R.30.2023/BAYEK-6829 sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

## INTRODUCTION

Today, earthquake is perceived as a natural disaster that can occur at any time as a part of daily life, especially in countries with seismic fault lines. According to the Richter scale, an average of 12,000 to 14,000 earthquakes occur every year in the world (Seismological Facility for the Advancement of Geoscience (SAGE)). Especially in developing countries, large-scale destructions occur due to the low quality of structures, lack of durability and lack of earthquake preparedness (Naeem et al., 2011).

It has become commonplace to live with this fear in the society. There is a close relationship between earthquake and psychological distress (Aksaray et al., 2006; Bal & Jensen, 2007; Başıoğlu et al., 2002, 2004; Kane et al., 2018; Karanci & Rüstemli, 1995; Liao et al., 2002). In the literature on earthquakes, the rates of post-traumatic stress disorder (PTSD) due to earthquakes vary between 3% and 87% (Carr et al., 1995; de la Fuente, 1990; McMillen et al., 2000; Niaz et al., 2007).

Of course, it is difficult for people living in countries such as Western Europe, where fault lines are not densely located, to understand the horror of earthquakes. Because it is only possible to understand the feelings of a human being when a severe tremor occurs on the earth surface on which he/she stands. Perhaps even scientists interested in seismology can experience great fear during an earthquake (Rikitake, 1968). In addition to such fears caused by earthquakes, countries have also suffered from the material damages caused by earthquakes. For example, in the Kanto earthquake that occurred in Tokyo on 1 September 1923, Japan's largest industrial zone was destroyed and more than 100 thousand lives were lost (Orihara & Clancey, 2012.; Schencking, 2008; Schencking, 2013).

In Turkey, the earthquake that occurred on 17 August 1999 caused a great destruction and traumatic distress for approximately 20 million people. According to official figures, nearly 50 thousand people lost their lives in the last earthquake in Turkey in February 2023, which was effective in a large geography. Turkey's 11 cities were almost completely destroyed by this earthquake. The problems experienced by the earthquake victims are not only limited to the buildings they lost, but also cause a decline in their psychological and spiritual conditions. Anxiety disorder, post-traumatic stress disorder, panic and phobias may develop especially in children and adolescents after the earthquake (Güler Aksu & İmrek, 2023). In addition, it also has a negative effect on the learning and teaching process. Because anxieties such as earthquakes are one of the factors affecting a student's academic success (Basri, 2020).

Anxiety disorder, also known as anxiety, is an internal distress experienced by individuals similar to fear, as if something bad will happen (Rachman, 2013; Tamam & Demirkol, 2019; Ünalsever & Balcıoğlu, 2006). Anxiety disorder may sometimes occur in the absence of any concrete danger and may negatively affect the daily life of the person (Türkçapar, 2004; Crasce, et al. 2011). Earthquake anxiety can be defined as a fear and inner distress that develops in the individual after an earthquake and gives the feeling that an earthquake will occur at any moment.

Since earthquake is a very limited field, the number of studies in the literature is also low. Studies investigating the effect of earthquake anxiety are also quite limited. However, when the studies in the literature are examined; Baloğlu, Harris and Karagözoğlu (2005) investigated the psychological effects of earthquake on high school students, Güler Aksu and İmrek (2023) investigated the psychological effects of long-term earthquake on children and adolescents, Dorahy et al. (2016) investigated the effects of earthquake-related anxiety on psychological symptoms (anxiety, depression and acute stress) and daily life, Başıoğlu et al. (2001) developed a measurement tool on traumatic stress and earthquake. This research aims to develop a measurement tool that aims to measure earthquake anxiety in order to empirically contribute to the theoretical studies on earthquake.

## METHOD

### Model of the Study

Since a measurement tool to determine earthquake anxiety will be developed in the study, a quantitative research approach was adopted in which statistical techniques based on quantitative data are generally used to test validity and reliability (Aliaga & Gunderson, 2002; Creswell, 2002). In addition, since it is aimed to generalize the feature measured from a certain sample unit to the main mass (Ali et al., 2022; Gül, 2023), the survey model was determined as the model of the research.

### Study Group

The study group will consist of university students. In the process of determining the earthquake anxiety scale of the study, sampling will be done with two separate applications. This is because it is stated in the literature (Fabrigar et al., 1999) that the sample groups selected for exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) should be different from each other. The first sample group consisted of 176 people, 129 (73.3%) females and 47 (26.7%) males, with an average age of 25.07, and the second sample group consisted of 161 people with an average age of 22.14. In the study, simple random sampling technique, which is suitable for the nature of the quantitative research paradigm and is important for validity and reliability in quantitative studies, was used.

**Table 1.**  
*Sampling Groups and Statistical Procedures*

<i>Working Groups</i>	<i>Scale Applied</i>	<i>Statistical procedures</i>
First Working Group	EAS validity and reliability	Ensuring construct validity and application of EFA
Second Working Group		CFA to test construct validity and calculation of composite reliability coefficients

### Ethical Statement in Research

All participants were informed about the beneficial and risky aspects of the research. In addition, ethics committee approval for the research, which is based on volunteering, was received in 2022 from the Scientific Research Publication Ethics Committee of Kyrgyzstan Turkey Manas University at its meeting numbered 2023-4, with the decision number R.30.2023/BAYEK-6829.

### Scale Development Process

This section includes the procedures applied within the scope of the validity and reliability of the Earthquake Anxiety Scale developed by the researchers.

### Creating the Item Pool

This scale was developed by the researchers. For this purpose, firstly, a literature review was conducted and the item pool to be included in the draft form of the measurement tool intended to measure the target construct was created. On the basis of alternative assumptions about earthquake anxiety in this field, it was paid attention that the target attribute could exemplify the contents including all aspects. This is because the item pool should be more comprehensive than the theoretical framework in the area to be measured (Clark & Watson, 1995). In the first stage, 16 items were included in the item pool. Then, interviews were conducted with 3 people who had experienced 7 or more earthquakes in their lives on the psychological and mental state that occurred in them after the earthquake. As a result of the interviews, the number of items in the item pool increased to 24. The prepared statements were presented to 3 experts from the fields of educational sciences, measurement and evaluation, and psychological counselling and guidance. Opinions were obtained from the experts about whether the statements measure the target construct or not. In line with the expert opinions, the items that were thought not to measure the target construct or to measure it poorly were removed from the scale expressions and 17 items remained. The draft scale was designed in 5-point Likert type and was graded as never, rarely, occasionally, frequently, and always.

## FINDINGS

### Exploratory Factor Analysis (EFA)

In order to determine the factor structure of the EAS, EFA was applied without determining any factor number. EFA is used to find an appropriate and dense representation of data relationships for a given situation (Harshman, 1970). Before the EFA process, KMO and Bartlett test results were examined to determine whether the data were compatible with factor analysis. While KMO value was determined as .892, Bartlett's test result was statistically significant ( $\chi^2=632.541$ ,  $sd=36$ ). As a result of the first EFA process, a 3-factor structure explaining 61.391 of the total variance was reached. However, it was determined that five of the scale items loaded on more than one factor and three items formed a separate factor on their own and these eight items were removed from the scale. After one item was removed, the EFA process was repeated. During the EFA process, the Direck Oblimin orthogonal rotation technique (Harshman, 1970) was used to transform the factors into mathematically equivalent alternative factor sets consecutively. The reason for using this technique is that it allows factor relationships (Carpenter, 2018). After the direct oblmin technique ( $\delta=0$ ,  $\kappa=4$ ), a one-factor structure explaining 50.879% of the total variance was reached.

**Table 2.**  
*Factor Structure and Factor Loadings of EAS*

<i>Item</i>	<i>Factor Loadings</i>
12. Deprem olacağını düşündükçe kalbim hızla çarpıyor	.773
11. Deprem nedeniyle hayatımı kaybetmekten korkuyorum	.759
4. Deprem korkusu yaşam kalitemi olumsuz şekilde etkiliyor	.756
1. Herhangi bir binaya girdiğimde deprem olacakmış kaygısı taşıyorum	.728
7. Evlere bakarken deprem olduğunda nasıl yıkılacağını hayal ediyorum	.727
16. Deprem korkusu beni o kadar gerginleştiriyor ki normalde yaptığım şeyleri yapamıyorum	.721
2. Yüksek binalara girerken yıkılacağını düşünüp korkuyorum	.695
8. Birisi depremle ilgili konuştuğunda huzursuz oluyorum	.637
10. Ailemi deprem konusunda bilgilendiriyorum	.606
<i>Total Variance Explained</i>	<i>50.879</i>

**Table 3.**  
Inter Item Correlation

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	1.000								
2	.538	1.000							
3	.533	.483	1.000						
4	.522	.392	.535	1.000					
5	.268	.390	.327	.377	1.000				
6	.384	.380	.296	.419	.411	1.000			
7	.487	.461	.533	.442	.410	.403	1.000		
8	.423	.402	.554	.462	.584	.379	.614	1.000	
9	.482	.426	.519	.497	.390	.326	.467	.494	1.000
Skewness	.780	1.74	.881	.951	.412	.360	.238	.454	1.628
Kurtosis	.181	.791	.312	.130	-.619	-.548	-1.016	-.939	2.646
Mean	1.85	2.02	2.09	2.01	2.56	2.60	2.76	2.55	1.64
S.d.	.895	1.050	1.068	1.139	1.203	1.191	1.332	1.330	.922

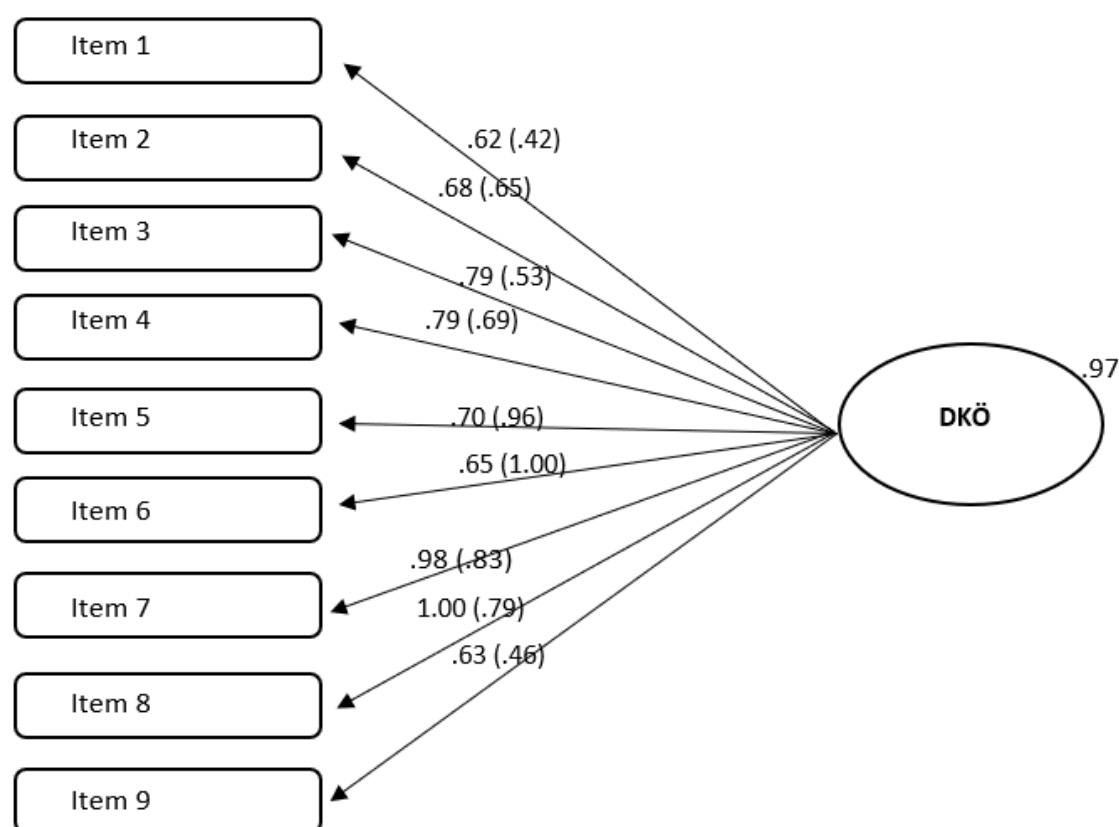
The table above shows the correlation between the items. Accordingly, the correlation between the items varies between .268 and .584. In addition, skewness and kurtosis values for each item are given.

### Discriminant Validity

Discriminant validity assumes that items should have higher correlations among themselves than their correlations with other items from other constructs that are theoretically assumed to be unrelated (Zait & Berteau, 2011). To ensure discriminant validity, a test of difference is usually performed that allows comparing two models in which constructs are and are not related (Segars, 1997). When the test is significant, the constructs offer discriminant validity. For this purpose, in addition to the scale items, the respondents were asked whether they had experienced earthquakes with a magnitude of 7 and above before, and it was aimed to compare the test scores of those who had and those who had not. As a result of the independent samples t-test, it was concluded that the  $t_{2.100}$  value ( $sd = 174$ ,  $p \leq 0.05$ ) was significant, in other words, the test results of those who had experienced earthquakes of magnitude 7 and above and those who had not were statistically differentiated. This result showed that the measurement tool has discriminant validity.

### Confirmatory Factor Analysis (CFA)

CFA was conducted on the data obtained from the second sample group to verify the 13-item and 2-factor structure. Firstly, the parameter estimates and results of whether the data followed a normal distribution were calculated and tested, and it was concluded that the data followed a normal distribution (Skewness= .183 and Kurtosis = -.141). The fit index values of the WECS were calculated as  $\chi^2/sd=2.554$ ,  $GFI=.920$ ,  $AGFI=.867$ ,  $CFI=.931$ ,  $NFI=.893$ ,  $PNFI=.670$ ,  $IFI=.932$ ,  $RMSEA=.094$ ,  $RMR=.069$  and  $PGFI=.552$ . It was determined that the factor loadings of the single-factor model created after CFA varied between .98 and .66, respectively.



**Figure 1.** Standardised Factor Loadings Obtained After CFA for the EAS

### Internal Reliability and Convergent Validity

Cronbach Alpha, average variance extracted (AVE), composite reliability (CR) techniques were used to analyse the reliability of the EAS. The Cronbach Alpha reliability coefficient calculated for the overall measurement tool was .875. Values of .7 and above are accepted for Cronbach Alpha reliability (Nunnally, 1967). The CR and AVE values of the scale are calculated according to the factor loadings obtained from CFA. In order for the CR value calculated for the measurement tool to be accepted as reliable, it should be calculated as  $\geq 0.70$  and AVE value should be calculated as  $\geq 0.50$  (Claes, 1981).

**Table 4.**

*Test Results Regarding Scale Reliability*

Factors	Cronbach Alpha	CR	AVE
Factor 1	.875	0.90	.67

### CONCLUSION AND DISCUSSION

This study on earthquake anxiety and fear was developed and validated as a 5-point Likert-type questionnaire with 12 items and a 2-factor structure to measure earthquake anxiety in individuals in a wide age range. All items in the measurement tool are evaluated on a 5-point scale ranging from "never" (1) to "always" (5). The findings obtained provided evidence that the WECS can be used for panic disorder and extreme anxiety factors. The structure reached in the first sample group (n = 176) was confirmed in the second sample group (n = 190).

The results obtained within the scope of the validity analyses conducted later confirmed that the scale showed discriminant validity and internal consistency. The internal consistency coefficient of the single-factor structure of the scale was found to be .875. In addition, the results of the null hypothesis test showed that the scale discriminated between the subjects who experienced earthquakes with a magnitude of 7 and above and the subjects who did not experience earthquakes or experienced earthquakes with low magnitude. However, since the effect size of the difference is minimal (Ferguson, 2009), it should be interpreted with caution.

In conclusion, the findings provided evidence that the scale is valid and reliable. However, the study has some limitations. Most importantly, although the sample group was heterogeneous, it was assumed that the subjects in both sample groups were individuals who had not been previously diagnosed with any anxiety or anxiety disorder. Therefore, these measures should be tested with individuals who have been clinically diagnosed with anxiety disorders.

Finally, the baseline proportion of subjects with 7 or more earthquake experiences (26/337 = 7.71%) did not allow any classification analysis (logistic regression or CART analysis) to be conducted. Future studies can be repeated on groups with clinically proven results and culturally diverse characteristics.

### REFERENCES

- Aksaray, G., Kortan, G., Erkaya, H., Yenilmez, C. & Kaptanoğlu, C. (2006). Gender differences in psychological effect of the August 1999 earthquake in Turkey. *Nordic Journal of Psychiatry*, 60(5), 387-391. <https://doi.org/10.1080/08039480600937553>
- Ali, I., Azman, A., Mallick, S., Sultana, T. & Hatta, Z.A. (2022). Social Survey Method. In: Islam, M.R., Khan, N.A., Baikady, R. (eds) *Principles of Social Research Methodology*. Springer, Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-19-5441-2\\_12](https://doi.org/10.1007/978-981-19-5441-2_12)
- Aliaga, M. & Gunderson, B. (2002). *Interactive statistics*. Sage Publication.
- Bal, A. & Jensen, B. (2007). Post-traumatic stress disorder symptom clusters in Turkish child and adolescent trauma survivors. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 16(7), 449-457. <https://doi.org/10.1007/s00787-007-0618-z>
- Baloğlu, M., Harris, M. & Karagözoğlu, C. (2005). The psychological effects of an earthquake on Turkish college students. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 125-136.
- Basri, M., Husain, B. & Djaguna, F. (2020). Strategies in Reducing Ahmad Dahlan Students' Anxiety in Speaking. *Jurnal. Ika PGSD (Ikatan Alumni PGSD) UNARS*, 8(1), 128-134.
- Başoğlu, M., Kılıç, C., Şalcioğlu, E. & Livanou, M. (2004). Prevalence of posttraumatic stress disorder and comorbid depression in earthquake survivors in Turkey: An epidemiological study. *Journal of Traumatic Stress*, 17(2), 133-141. <https://doi.org/10.1023/B:JOTS.0000022619.31615.e8>
- Başoğlu, M., Şalcioğlu, E., Livanou, M., Ozeren, M., Aker, T., Kılıç, C. & Mestçioğlu, O. (2001). A study of the validity of a screening instrument for traumatic stress in earthquake survivors in Turkey. *Journal of Traumatic Stress*, 14(3), 491-509
- Başoğlu, M., Şalcioğlu, E. & Livanou, M. (2002). Traumatic stress responses in earthquake survivors in Turkey. *Journal of Traumatic Stress*, 15(4), 269-276. <https://doi.org/10.1023/A:1016241826589>
- Carpenter, S. (2018). Ten steps in scale development and reporting: a guide for researchers. *Communication Methods and Measures*, 12(1), 25-44, Doi: 10.1080/19312458.2017.1396583



- Carr, V. J., Lewin, T. J., Webster, R. A., Hazell, P. L., Kenardy, J. A. & Carter, G. L. (1995). Psychosocial sequelae of the 1989 Newcastle earthquake: I. Community disaster experiences and psychological morbidity 6 months post-disaster. *Psychological Medicine*, 25(3), 539-555. <https://doi.org/10.1017/S0033291700033468>
- Claes, F. & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 1(18), 39-50.
- Clark, K. N. & Malecki, C. K. (2019). Academic grit scale: Psychometric properties and associations with achievement and life satisfaction. *Journal of School Psychology*, 72, 49-66. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.12.001>
- Clark, L. A. & Watson, D. (1995). Constructing validity: basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7(3), 309-319.
- Craske, M. G., et al. (2011). What is an anxiety disorder? *Focus Journal*, 9(3), 369-388, DOI: <https://doi.org/10.1176/foc.9.3.foc369>
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative* (C. 7). Prentice Hall Upper Saddle River, NJ.
- de la Fuente, R. (1990). The mental health consequences of the 1985 earthquakes in Mexico. *International Journal of Mental Health*, 19, 21-29. <https://doi.org/10.1080/00207411.1990.11449159>
- Dereli, M. (2021). *Üniversite öğrencilerinde akademik stres: belirsizliğe tahammülsüzlük, akademik öz-yeterlik, akademik sorumluluk ve cinsiyet değişkenlerinin rolü*. "Yayınlanmamış yüksek lisans tezi", Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Dorahy, M. J., Renouf, C., Rowlands, A., Hanna, D., Britt, E. & Carter, J. D. (2016). Earthquake aftershock anxiety: An examination of psychosocial contributing factors and symptomatic outcomes. *Journal of Loss and Trauma*, 21(3), 246-258. <https://doi.org/10.1080/15325024.2015.1075804>
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C. & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-279. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.3.272>
- Ferguson, C. J. (2009). An effect size primer: A guide for clinicians and researchers. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 532-538. <https://doi.org/10.1037/14805-020>
- Gül, Y. E. (2023). Theoretical perspective on survey method from quantitative researches. *Universum: психология и образование*, 4(106), 64-68. <https://doi.org/10.32743/UniPsy.2023.106.4.15254>
- Güler Aksu, G. & İmrek, Y. (2023). The earthquake disaster in Türkiye: A review from child and adolescent psychiatry perspective. *Düzce Tıp Fakültesi Dergisi*, 25(1), 6-14
- Harshman, R. A. (1970). Foundations of the PARAFAC procedure: Models and conditions for an explanatory multimodal factor analysis. *UCLA Working Papers in Phonetics*, 16, 1- 84.
- Kane, J. C., Luitel, N. P., Jordans, M. J. D., Kohrt, B. A., Weissbecker, I. & Tol, W. A. (2018). Mental health and psychosocial problems in the aftermath of the Nepal earthquakes: Findings from a representative cluster sample survey. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 27(3), 301-310. <https://doi.org/10.1017/S2045796016001104>
- Karanci, A. & Rüstemli, A. (1995). Psychological Consequences of the 1992 Erzincan (Turkey) Earthquake. *Disasters*, 19, 8-18. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7717.1995.tb00328.x>
- Liao, S.-C., Lee, M.-B., Lee, Y.-J., Weng, T., Shih, F.-Y., & Ma, M. H. M. (2002). Association of psychological distress with psychological factors in rescue workers within two months after a major earthquake. *Journal of the Formosan Medical Association = Taiwan Yi Zhi*, 101(3), 169-176.
- McMillen, J. C., North, C. S. & Smith, E. M. (2000). What parts of PTSD are normal: Intrusion, avoidance, or arousal? Data from the Northridge, California, earthquake. *Journal of Traumatic Stress*, 13(1), 57-75. <https://doi.org/10.1023/A:1007768830246>
- Naeem, F., Ayub, M., Masood, K., Gul, H., Khalid, M., Farrukh, A., Shaheen, A., Waheed, W. & Chaudhry, H. R. (2011). Prevalence and psychosocial risk factors of PTSD: 18months after Kashmir earthquake in Pakistan. *Journal of Affective Disorders*, 130(1), 268-274. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2010.10.035>
- Niaz, U., Hassan, S. & Hassan, M. (2007). Post-traumatic Stress Disorder (PTSD), depression, fear and avoidance in destitute women, earthquake survivors of NWFP, Pakistan. *Journal of Pakistan Psychiatric Society*, 4(1), 1-10.
- Nunnally, J. (1967). *Psychometric theory*. Tata McGraw-Hill.
- Orihara, M. & Clancey, G. (2012). The Nature of Emergency: The Great Kanto Earthquake and the Crisis of Reason in Late Imperial Japan. *Science in Context*, 25(1), 103-126. <https://doi.org/10.1017/S0269889711000317>
- Rachman, S. (2013). *Anxiety*. Psychology Press in an imprint of the Taylor & Francis Group
- Rikitake, T. (1968). Earthquake prediction. *Earth-Science Reviews*, 4, 245-282. [https://doi.org/10.1016/0012-8252\(68\)90154-2](https://doi.org/10.1016/0012-8252(68)90154-2)

- Sağkal, A., Soylu, Y., Pamukçu, B. & Özdemir, Y. (2020). Akademik Azim Ölçeği'nin (AAÖ) Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 326-344. [http://dx.doi.org/10.21764/\(link is external\)](http://dx.doi.org/10.21764/(link is external))
- Schencking, J. C. (2008). The Great Kanto Earthquake and the Culture of Catastrophe and Reconstruction in 1920s Japan. *Journal of Japanese Studies*, 34(2), 295-331.
- Schencking, J. C. (2013). *The Great Kanto Earthquake and the Chimera of National Reconstruction in Japan*. Columbia University Press.
- Segars, A. (1997). Assessing the unidimensionality of measurement: A paradigm and illustration within the context of information systems research. *Omega*, 25(1), 107-121.
- Seismological Facility for the Advancement of Geoscience (SAGE). (2023). How Often Do Earthquakes Occur? [https://www.iris.edu/hq/inclass/fact-sheet/how\\_often\\_do\\_earthquakes\\_occur](https://www.iris.edu/hq/inclass/fact-sheet/how_often_do_earthquakes_occur)
- Tamam, L. & Demirkol, M. E. (2019). Anksiyete Bozuklukları, In *Bütüncül Tıp* (Birinci Basamakta ve Aile Hekimliğinde Güncel Tanı-Tedavi). Ankara Nobel Tıp Kitabevleri, pp.1675-1677
- Türkçapar, H. (2004). Anksiyete bozukluğu ve depresyonun tanısal ilişkileri. *Turkish Journal of Clinical Psuchiatry*, 7(4), 12-16.
- Ünalsever, B. Ö. & Balcıoğlu, İ. (2006). Yaygın anksiyete bozukluğu: epidemiyoloji, prognoz ve farmakolojik olmayan tedaviler. *Cerrahpaşa Tıp Dergisi*, 37, 115-120.
- Zait, A. & Beratea, P. E. (2011). Methods for testing discriminant validity. *Management & Marketing*, 9(2), 217-224.
- Zajacova, A., Lynch, S. M. & Espenshade T. J. (2004). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46(6), 677-706



Araştırma Makalesi

Ebeveyn Bağlanma Envanteri'nin Türkçe 'ye Uyarlanması, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Adaptation of Parental Attachment Inventory into Turkish, Validity and Reliability Studies

Research Article

Sema Soydan\*<sup>1</sup>

Gülsüm Akış<sup>2</sup>

Ayber Acar<sup>3</sup>

Karamanoğlu Mehmetbey  
Uluslararası Eğitim  
Araştırmaları Dergisi

Haziran, 2024  
Cilt 6, Sayı 1  
Sayfalar: 32-40  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 21.11.2023  
Kabul : 19.03.2024

DOI: 10.47770/ukmead.1393532

Özet

Bu araştırmanın amacı, Ebeveyn Bağlanma Envanterinin Türkçe 'ye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılmasıdır. Araştırma 565 ebeveyn ile gerçekleştirilmiştir. İlk olarak envanterin kaynak dilden Türkçe 'ye çevirisi alan uzmanları tarafından yapılmıştır. Yapılan çeviri ile orijinal envanterdeki ifadeler karşılaştırılarak Türkçe formunun son hali oluşturulmuştur, dil geçerliliği sağlanmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda Ebeveyn Bağlanma Envanteri'nin 'Güven /Kaçınma' ve 'İletişim' alt boyutlarını içeren 2 faktörlü yapı doğrulanmıştır. Envanterin açıklanan toplam varyans oranı anneler için %65 ve babalar için %53 olarak belirlenmiştir. Envanterin güvenilirliğine dair Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı Anneler  $\alpha=0,96$  /Babalar  $\alpha=0,91$  olarak bulunmuştur. Envanterde bulunan boyutların toplam korelasyon değerleri 0,420 ile 0,807 aralığında değişmektedir. Bu sonuçlar uyarlaması yapılan envanterin, geçerli, güvenilir ve alanda kullanılabilecek bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

**Anahtar kelimeler:** Ebeveyn bağlanma, geçerlik ve güvenilirlik, okul öncesi çocuklar

Abstract

The aim of this study is to adapt the Parental Attachment Inventory into Turkish and to conduct a validity and reliability study. The study was conducted with 565 parents. First, the inventory was translated from the source language into Turkish by 32 field experts. The final version of the Turkish form was created by comparing the translation with the statements in the original inventory, and language validity was ensured. As a result of the exploratory factor analysis, a 2-factor structure including the 'Trust / Avoidance' and 'Communication' sub- dimensions of the Parental Attachment Inventory was confirmed. The total variance ratio of the inventory was determined as 65% for mothers and 53% for fathers. The Cronbach Alpha reliability coefficient for the reliability of the inventory was found to be  $\alpha=0.96$  for mothers and  $\alpha=0.91$  for fathers. The total correlation values of the dimensions in the inventory ranged between 0.420 and 0.807. These results showed that the adapted inventory is a valid, reliable and usable measurement tool in the field.

Parental attachment, validity and reliability , preschool children

Keywords

International Journal of  
Karamanoğlu Mehmetbey  
Educational Research

June, 2024  
Volume 6, No 1  
Pages: 32-40  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Corresponding author

Article Info:

Received : 21.11.2023  
Accepted : 19.03.2024

DOI: 10.47770/ukmead.1393532

<sup>1</sup> Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [sema.soydan@erbakan.edu.tr](mailto:sema.soydan@erbakan.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0003-0232-3818>

<sup>2</sup> Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri MYO., [gulsunmakis@gmail.com](mailto:gulsunmakis@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-7620-833X>

<sup>3</sup> KTO Karatay Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, [ayber.acar@karatay.edu.tr](mailto:ayber.acar@karatay.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0003-2784-8098>

## GİRİŞ

Ebeveynliğe geçiş, ebeveynlik rolünün kazanılmasının hem ailenin esenliğinde hem de çocuğun gelişiminde önemli bir rol oynadığı kritik bir uyum dönemidir. Bu dönemde, fetüs ve ardından yenidoğan ile duygusal bir bağın kurulması, çocuğun sağlığını ve psikolojik gelişimini etkileyebilecek önemli bir hedefdir (Wilson ve vd., 2000; Laxton-Kane ve Slade, 2002; Della Vedova, 2005; Della Vedova vd., 2008; Branjerdporn vd., 2017). Bowlby'nin "bakım verme sistemi" olarak tanımladığı bağlanmanın tamamlayıcı ebeveyn yanı sıra çocuğun sağlıklı gelişimi için vazgeçilmez bir koşuldur (Buist ve diğerleri, 2003; Righetti ve Sette, 2008; Habib ve Lancaster, 2010; Vedova vd., 2011; Premberg vd., 2011; Velotti vd., 2011; Prino vd., 2016; Vismara vd., 2016; Rollè vd., 2017; Ionio vd., 2019; Riva Crugnola vd., 2020). Doğum öncesi sürecinde ebeveynin bebeğe bağlanması anne babanın duygulanımları ve bilişlerinin yanı sıra doğum sonrası erken dönemde çocukla günlük etkileşimleri üzerinde bir etkiye sahiptir. Ayrıca doğum sonrası bebek-ebeveyn bağlanmasında ve çocuğun gelişiminde etkili olan erken, güvenli ve sağlıklı ilişkilerin kurulmasını teşvik eder (Sroufe, 2005; Murphy ve Laible, 2013; Zimmer-Gembeck vd., 2017; Matthies vd., 2020). Kısaca, ebeveynin bebeğe bağlanması, sonraki karşılıklı ilişkinin kalitesine, çocuğun iyi oluşuna ve gelişimine katkı sağlayan önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Young, 2013; Parfitt vd., 2014).

Daha güçlü bir ebeveyn-bebek bağlanması, çocuğun sosyal, bilişsel ve davranışsal gelişimini (Schenk vd., 2005; Mason vd., 2011; Ip vd., 2018) ve daha iyi anne-çocuk etkileşimlerini destekler (Klaus ve Kennell, 1982; Cigoli vd., 2006; Mason vd., 2011; Behrendt vd., 2018, 2019; Brake vd., 2020; Ponti ve diğerleri, 2020). Ayrıca doğum öncesi bağlanmanın erken çocukluk döneminde çocuğun sosyo-duygusal, davranışsal ve bilişsel gelişimi üzerinde de etkilidir (Misri ve Kendrick, 2008; Yarcheski vd., 2009; Alhusen vd., 2013; Della Vedova, 2014; Walsh vd., 2014; Branjerdporn vd., 2017; Çıldır vd., 2019; Rollè vd., 2020). Ek olarak, ebeveynin bebeğe bağlanma düzeyi daha yüksek olan ebeveynler, çocuğun güvenli bağlanmasının gelişimini ve bebeğin uygun bir uyarı seviyesini koruyarak çevreyi keşfetmesini destekleyen daha yüksek tepki ve duyarlılığa sahiptir (Ainsworth vd., 1971; Solomon ve George, 1996; Siddiqui ve Hägglöf, 2000; Sandbrook ve Adamson-Macedo, 2004; Blair vd., 2006; Rossen vd., 2019). Bağlanma araştırmalarının büyük bir kısmı çocuğun ebeveynine bağlanmasına odaklansa da, bu araştırmalar ebeveynin fetüse yada yeni doğan bebeğe yönelik bağlılıkları üzerine de odaklanmış pek çok araştırma olduğunu ortaya koymaktadır.

Ülkemizde de ebeveynin fetüse ve yenidoğana bağlanma örüntülerini araştırmak için kullanılabilir pek çok ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmaları yapıldığı görülmektedir. Yalçın, Örün, Özdemir, Mutlu, Dursun (2014) tarafından uyarlanan Brockington ve arkadaşları tarafından geliştirilen "Doğum Sonrası Bağlanma Ölçeği" (DSBÖ) anne bebek ilişkisindeki sorunların erken tanısını sağlamak amacı ile geliştirilmiştir. Anneler tarafından doldurulan 6'lı likert tipi bir ölçektir. Bağlanma bozukluğu, reddetme ve sinirlilik, bakım konusunda gerginlik ve istismar riski şeklinde 4 boyut ve 25 maddeden oluşmaktadır. Yalçın, Örün, Özdemir, Mutlu, Dursun (2014) tarafından uyarlanan Taylor ve arkadaşları (2005) tarafından geliştirilen "Anne- Bebek Bağlanması Ölçeği" (ABBÖ) doğum sonrası annenin bebeğe hissettiği duygusal durumları kapsayan 8 maddeden oluşmaktadır. Güleç, (2010), tarafından uyarlanan Baba - Bebek Bağlanma Ölçeği, sabır, hoşgörü, etkileşimde zevk, sevgi ve gurur alt boyutlarından oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Aydemir-Karakulak ve Alparslan (2016) tarafından uyarlanan Anne-Bebek Bağlanma Ölçeği'nin (ABBÖ) anne / bebek ve baba/bebek arasındaki bağlanmayı belirlemek amacıyla kullanılan 8 maddeden oluşmakta olan, 4'lü likert tipinde bir ölçektir. Benli, (2019) tarafından uyarlanan doğum öncesi baba bağlanma ölçeği bağlanmanın niteliği ile bağlanmaya harcanan zaman alt boyutlarından oluşan 16 maddelik bir ölçektir. Güleç Şatır ve Kavlak (2021) tarafından uyarlanan Paternal Antenatal Bağlanma Ölçeği babaların fetüse bağlanma düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanan "Bağlanma kalitesi" ve "bağlanmaya yönelik geçirilen zaman" alt boyutlarından oluşan 16 maddelik bir ölçektir. Dönmez, Gümüşsoy (2019) tarafından uyarlanan Rahim İçi Baba Bağlanma Ölçeğinin eşleri 24-38 haftalık gebelik döneminde olan babaların, bebeklerine bağlanma durumlarının belirlenmesi amacıyla hazırlanmış toplam 23 maddeden oluşan tek faktörlü 4'lü likert tipi bir ölçektir. Türkmen-Çevik, Kurnaz (2019) tarafından hazırlanan Gebelik boyunca kadınların yaşadıkları düşünceleri, duyguları, durumları açıklamak ve bebeğe prenatal dönemdeki bağlanma düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen Prenatal Bağlanma Ölçeği 33 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Golbaşı, Ucar ve Tugut (2015) tarafından uyarlanan Maternal Antenatal Bağlanma Ölçeği (MAAS) Gebenin fetüse karşı duygu, tutum ve davranışları üzerine odaklanan ölçekte toplam 19 madde yer almaktadır. Ölçek 5'li likert tipinde olup, her bir madde 1-5 arasında puanlanmaktadır. Duyan, Gül-Kapısız, Yakut (2013) tarafından uyarlanan Doğum Öncesi Bağlanma Envanteri beş alt boyutlu 21 maddeden oluşan 4'lü likert tipi bir ölçektir. Kavlak ve Şirin (2004) tarafından uyarlanan Maternal Bağlanma Ölçeği doğum sonrası bir ve dört ay arasında bebeği olan annelerde bağlanma durumunu belirleyen 2 alt boyutlu 26 maddeden oluşan 4'lü likert tipi bir ölçektir.

Bağlanma temsilleri statik değildir ve zaman içinde olası değişiklikler yaşanmaktadır. Hamilelik sırasında değerlendirilen temsillerin, çocuk doğduktan sonra ebeveynlik etkileşimli davranış ve temsillerinin önemli bir bölümünü açıkladığını göstermiştir (Dayton, Levendosky, Davidson ve Bogat, 2010; Delmore- Ko, Pancer, Hunsberger ve Pratt, 2000; McHale ve Rotman, 2007). Ancak çocuğun doğumunun, çocuğun özelliklerinin, çocuğun cinsiyetinin, gelişimsel aşamalar boyunca çocuğun değişen taleplerinin ebeveyn temsilleri üzerinde bir etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır (Favez vd., 2013; McHale vd., 2004; Zeanah vd., 1990). Bu nedenle, temsillerin evrimini ve zaman içindeki olası değişimlerini incelemek çok önemlidir (Scher, Harel, Scharf ve Klein, 2006; Steinberg ve Pianta, 2006; Theran vd., 2005). Ancak ülkemizde sadece ebeveynin fetüse ve yenidoğana karşı bağlılığını ölçmeye uygun ölçme araçları olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin çocukların yaşları ilerledikçe çocuğun değişen taleplerinin ebeveynin bağlanma temsillerini etkileyip etkilemediğini belirlemeye yönelik ölçme araçları olmadığı görülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada ebeveynlerin çocuklarına bağlanma konusundaki bakış açılarını belirlemek amacıyla geliştirilen Ebeveyn Bağlanma Envanterinin Türkçe'ye uyarlanması amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Ebeveyn Bağlanma envanterinin Türkçe formunun dil uyarlaması, geçerlilik ve güvenilirliğinin değerlendirildiği metodolojik, Ebeveynin çocuğuna bağlanma örüntülerini belirleyen tanımlayıcı ve kesitsel bir ölçek uyarlama çalışmasıdır. Bu bölümde sırasıyla örneklem ve veri toplama süreci belirtilmiş, bir sonraki aşamada ise ölçek uyarlama ve veri analizi adımları açıklanmıştır.

### Çalışma Grubu

Ebeveyn Bağlanma Envanteri uygulamaları 2021-2022 eğitim öğretim yılında 565 ebeveyn (anne n=321 ve baba n=244) ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini belirlemede uygun örnekleme tekniğinden faydalanılmıştır. Çalışmaya dahil olan 250 ebeveynin çocukları 4 yaşında, 315 ebeveynin çocukları ise 5 yaşında olup bu çocukların 240'ı erkek, 300 tanesi kızdır. Ölçeğin Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için örneklem ayrı ayrı kullanılmış olup verilerinin 285' i ile Açıklayıcı faktör analizi, 280' i ile de Doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Ebeveyn Bağlanma Envanteri: Johnson, Ketring, Abshire, (2003) tarafından ebeveynlerin çocuklarına bağlanma konusundaki bakış açılarını belirlemek amacıyla Ebeveyn ve Akrana Bağlılık Envanteri' nden (IPPA) türetilmiştir. R-IPPA, ebeveynlerin çocuklarına bağlılığını değerlendiren 22 maddelik iki alt boyuttan oluşan bir ölçektir.

Güven/kaçınma alt ölçeği 16 soru içermekte (1-4, 7-10,12,13,15-17,20-22) ve orijinal çalışmada yüksek bir iç tutarlılığa işaret eden 0,91 Cronbach alfası elde etmiştir (Johnson vd., 2003). Daha sonraki bir çalışmada, bu alt ölçek, orta düzeyde bir iç tutarlılığa işaret eden, 0,76'lık bir Cronbach alfası elde edilmiştir (Johnson vd., 2006). İletişim alt ölçeği 6 soru içermekte (5, 6,11,14,18-19) ve orijinal çalışmada 0,72 Cronbach alfa, sonraki bir çalışmada 0,84 elde etmiştir, bu da orta düzeyde bir iç tutarlılığa işaret etmektedir (Johnson ve diğerleri, 2003; Johnson vd., 2006). Katılımcılar 5'li Likert ölçeğine göre yanıt verirler, (5=Her zaman, 4=sık sık, 3=bazen, 2=çok sık değil ve 1=Hiçbir zaman). Olumsuz ifadeler (madde 3, 7, 8, 12, 13, 20, 21, 22) ters kodlama gerektirir. Daha yüksek puanlar, olumlu olarak kabul edilen daha yüksek ebeveyn bağlanma düzeylerini gösterir. Olası puanlar 22 ile 110 arasında değişmektedir. Ölçeğin anneler için varyansın %49,1'ini açıklayan 2 ana faktör ve babalar için varyansın %52,5'ini açıklayan 2 ana faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Güven/kaçınma alt ölçeği orijinal çalışmada yüksek bir iç tutarlılığa işaret eden 0,91 Cronbach alfası elde etmiştir (Johnson vd., 2003). Daha sonraki bir çalışmada, bu alt ölçek, orta düzeyde bir iç tutarlılığa işaret eden, 0,76'lık bir Cronbach alfası elde edilmiştir (Johnson vd., 2006). İletişim alt ölçeği orijinal çalışmada 0,72 Cronbach alfa, sonraki bir çalışmada 0,84 elde etmiştir, bu da orta düzeyde bir iç tutarlılığa işaret etmektedir (Johnson vd., 2003; Johnson vd., 2006; Johnson, 2019).

### Verilerin Analizi

Çalışmada, elde edilen veri setinde açıklayıcı faktör analizi için SPSS 25 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Açıklayıcı faktör analizinde, gözlemlenmiş değişkenlerin doğrusal kombinasyonu olarak elde edilen boyutlara faktör adı verilmektedir. Faktörler, gözlenmiş değişkenlerin oluşturduğu varsayımsal değişkenlerdir (Rencher, 2002). Verilerin faktör analizine uygunluğunun değerlendirilmesinde korelasyon matrisinin incelenmesi gerekmektedir. Korelasyon matrisinde yer alan katsayıların önemli bir kısmının 0,30' dan büyük olmaması durumunda faktör analizinin uygulanması muhtemelen uygun olmayacaktır (Hair ve diğerleri, 1998). Veri matrisindeki değişkenler arasındaki korelasyonun istatistiksel olarak sınanmasında Bartlett küresellik testi (Bartlett test of sphericity) kullanılmaktadır (Bartlett, 1950). Bartlett küresellik testinde sorular arasındaki oluşturulan matrisin birim matris olup olmadığı test edilir. Temel hipotezin reddedilmesi, değişkenlerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca korelasyon ve kısmi korelasyon katsayılarından yararlanılarak elde edilen Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ölçütü de verilerin faktör analizine uygunluğunun değerlendirilmesinde önemli bir yer kriteridir. Örneklem yeterlilik ölçütü olan KMO, 0-1 arasında değer almaktadır. KMO değeri 0,5' ten küçük ise söz konusu veri seti, faktör analizine uygun değildir (Cerney ve Kaiser, 1997). Çalışmada faktörlerin elde edilmesinde temel bileşenler yöntemi kullanılmıştır. Uygun faktör sayısının belirlenmesinde, birden büyük özdeğer sayısı kadar faktör seçim kriteri dikkate alınmıştır. Ayrıca faktör döndürülmesi yapılarak her bir ortak faktör oluşmasına katkıda bulunan değişkenlerin belirginleşmesi sağlanmıştır. Söz konusu işlem için varimax yöntemi uygulanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi ile elde edilen faktörlerin, varsayımsal ya da kuramsal faktör yapılarına uygunluğunu sınamak amacıyla da doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçek geliştirme ve yapı geçerliliğini sınamaya sürecinden önce genellikle açıklayıcı faktör analizi uygulanır.

Doğrulayıcı faktör analizi ise açıklayıcı faktör analizi neticesinde elde edilen yapıyı ya da kuramsal faktör yapısını doğrulamak için kullanılmaktadır (Brown, 2015). Açıklayıcı faktör analizinde veri matrisinden hareketle temel yapıyı tanımlayacak uygun faktör sayısı ortaya konulurken, doğrulayıcı faktör analizinde faktör sayısı önsel olarak bilinmektedir. Çalışmada doğrulayıcı faktör analizi için IBM SPSS ve Amos (Version 24.0) paket programı kullanılmıştır.

## BULGULAR

## Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

## Türkçe Uyarlama çalışmaları

Ebeveyn Bağlanma Envanteri'nin uyarlama çalışmasında yapmak için öncelikle Ölçek İngilizceyi iyi derecede bilen rehberlik ve psikolojik danışma ve çocuk gelişimi alanlarında bulunan üç uzman tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Türkçe'ye çevrilen maddelerden en uygun ifadeler seçilerek Türkçe formu oluşturulmuştur. Ölçeğin tekrar Türkçe'den İngilizceye çevirisi ana dili Türkçe olan, daha önce anketin İngilizce halini görmeyen bir dilbilim uzmanı tarafından Türkçe'den İngilizceye ters çeviri yapılmıştır. Yapılan çeviri ile orijinal envanter ifadeleri karşılaştırılmış ve Türkçe formunun son hali oluşturulmuştur. Böylelikle dil geçerliliği sağlanmıştır.

## Yapı geçerliği

Ebeveyn Bağlanma Envanteri'nin yapı geçerliğini belirlemek amacı ile 321 anne ve 244 babanın verdiği yanıtlara göre elde edilen veriler ile faktör analizi yapılmıştır.

Tablo 1.

Ebeveyn Bağlanma Envanteri Yapı Geçerliliği Sonuçları (Açımlayıcı Faktör Analizi)

	Anne		Baba	
	Güven/Kaçınma	İletişim	Güven/Kaçınma	İletişim
Soru 1	0,645		0,692	
Soru 2	0,678		0,713	
Soru 3 <sup>a</sup>	0,651		0,725	
Soru 4	0,747		0,822	
Soru 6	0,728		0,621	
Soru 7 <sup>a</sup>	0,677		0,671	
Soru 8 <sup>a</sup>	0,638		0,608	
Soru 9	0,705		0,681	
Soru 10	0,691		0,604	
Soru 12 <sup>a</sup>	0,665		0,604	
Soru 13 <sup>a</sup>	0,755		0,702	
Soru 15	0,752		0,689	
Soru 17	0,730		0,665	
Soru 18	0,755		0,697	
Soru 20 <sup>a</sup>	0,647		0,756	
Soru 22 <sup>a</sup>	0,620		0,727	
Soru 5		0,777		0,767
Soru 11		0,743		0,860
Soru 14		0,810		0,781
Soru 16		0,782		0,572
Soru 19		0,800		0,723
Soru 21		0,812		0,691
Öz Değer	8,588	5,810	7,768	3,958
Açıklanan Varyans	39,036	26,410	35,309	17,991
Cronbach's Alpha	0,957	0,939	0,931	0,845
Toplam Açıklanan Varyans Oranı= 65,446		Toplam Açıklanan Varyans Oranı= 53,300		
Kaiser Meyer Olkin (KMO) = 0,970		Kaiser Meyer Olkin (KMO) = 0,916		
Bartlett sınaması değeri=5723,381 <b>p=0,001</b> ***		Bartlett sınaması değeri=3060,753 <b>p=0,001</b> ***		
Toplam Cronbachs' Alpha ( $\alpha$ )=0,967		Toplam Cronbachs' Alpha ( $\alpha$ )=0,917		

$p^* < 0,05$ ;  $p^{**} < 0,01$ ;  $p^{***} < 0,001$ ; a: Ters maddeler

Çalışmada anne ve babaların çocuklarına bağlanma farklılıkları göz önünde bulundurularak anneler ve babalar için ölçek ayrı ayrı değerlendirilmiştir. KMO testi, verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığını test etmektedir ve 0,80 üzeri çok iyi derece olarak değerlendirilir (Akgül ve Çevik, 2003). Dolayısıyla bu çalışmadaki anne ve babaların ölçek değerlendirme sonucunda elde edilen KMO değerinin çok iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Bartlett testi sonucu anneler için 5723,381

( $p < 0,05$ ), babalar için 3060,753 ( $p < 0,05$ ) olarak bulunmuştur. Bu sonuç yaptığımız değişkenin evren parametresinde çok değişkenli olduğunu ispatlamaktadır. Bu araştırmada, faktör sayısına herhangi bir sınırlama getirilmemiş ve öz değeri 1 veya 1'den daha büyük olan faktörler önemli olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2002). Faktör analizinde %40 üzeri varyans oranları uygun olarak kabul edildiği (Scherer, 1988) düşünüldüğünde bu çalışmada anneler %65 ve babalar için %53 olarak tespit edilen varyans miktarının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 1'de görüldüğü gibi Ebeveyn Bağlanma Envanteri Güven/Kaçınma ve İletişim olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Cronbachs'Alpha ( $\alpha$ ) 0,70'in üzerinde olduğu için yeterli görülmüştür. Ebeveyn Bağlanma Envanterine ait iki alt boyut ayrı özellikleri ölçtükleri söylenilebilir. Bu sonuçlara göre oluşturduğumuz anket anne ve babalar için ayrı ayrı olarak geçerli bir ölçüm aracıdır (Özdamar, 2002; Tavakol ve Dennick, 2011).

**Tablo 2.**

*Ebeveyn Bağlanma Envanterinin Güvenilirlik Sonuçları*

	Toplam Korelasyon	
	Anne	Baba
Soru 1	0,716	0,655
Soru 2	0,749	0,633
Soru 3 <sup>a</sup>	0,736	0,598
Soru 4	0,777	0,795
Soru 6	0,731	0,648
Soru 7 <sup>a</sup>	0,753	0,615
Soru 8 <sup>a</sup>	0,733	0,523
Soru 9	0,772	0,682
Soru 10	0,776	0,533
Soru 12 <sup>a</sup>	0,690	0,421
Soru 13 <sup>a</sup>	0,744	0,537
Soru 15	0,744	0,685
Soru 17	0,724	0,577
Soru 18	0,793	0,732
Soru 20 <sup>a</sup>	0,702	0,586
Soru 22 <sup>a</sup>	0,693	0,580
Soru 5	0,770	0,565
Soru 11	0,750	0,420
Soru 14	0,793	0,421
Soru 16	0,732	0,451
Soru 19	0,726	0,597
Soru 21	0,807	0,430

Madde-toplam korelasyon değeri 0,40'ın altında olan değerlerin ölçme gücünün zayıf olduğu veya yeterince güçlü olmadığı ve ölçekle ölçülmesi düşünülen yapının ölçülmesine katkı sağlamayacağı düşünülmektedir. Madde toplam korelasyon katsayısı 0,20'den az olan maddeler istatistiksel olarak anlamsız olduğu için ölçeğe alınmamalıdır (Erkuş, 2003). Buna göre ölçeğimizde bulunan soruların toplam korelasyon değerleri anneler için 0,690 ile 0,807 aralığında ve babalar için 0,420 ile 0,795 aralığında değişmektedir. Ebeveyn Bağlanma Envanteri sorularında herhangi bir azaltma yapmaya gerek olmamaktadır ve bu ölçek güvenilir bir ölçüm aracıdır (Tablo 2).

### Doğrulayıcı Faktör Analizi

Oluşturulan modelin, ilk analizi neticesindeki uyum iyiliği değerleri istenilen sınırlılıklar içerisinde olmadığından, iyileştirme (modifikasyon) indeksleri dikkate alınarak gerekli düzeltme ve birleştirmeler yapılmıştır. Araştırmada Güven/Kaçınma boyutunda 3 ile 6, 4 ile 9 ve 8 ile 22. Sorular arasında, İletişim boyutunda 5 ile 25. Sorular arasında benzerlikler tespit edilmiş olup bu benzerlikler için sorular arasında bağlantılar kurulmuştur. Modifikasyon için aynı boyuttaki maddeler arasındaki benzerlikler dikkate alınmış olup farklı boyutlardaki maddeler arasında herhangi bir modifikasyon uygulanmamıştır. Kuramsal

olarak kurulan ve düzeltme değeri bakımından modele en yüksek katkıyı sağlayan iyileştirmeler yapılması neticesinde Şekil 1.'de de görüldüğü üzere değişkenlerin alt boyutlarının uyum indeksleri göz önünde tutularak, alt boyutların birbirleri ile ilişkilendirilmesi şeklinde birleştirmelerle yapılmıştır.

Elde edilen modelde ( $\chi^2=807,312$   $df=388$ ) Ebeveyn Bağlanma Envanterine ait iki alt boyut oluşturmaktadır. Ki-kare/serbestlik derecesi ( $df$ ), tahmin hatalarının ortalamasının karekökü (RMSEA), iyilik uyum indeksi (GFI), standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (SRMR) karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), fazlalık uyum indeksi (IFI), uyum indeksleri modelin kabul edilebilir düzeyde uyumlu olduğunu göstermektedir (Tablo 3).

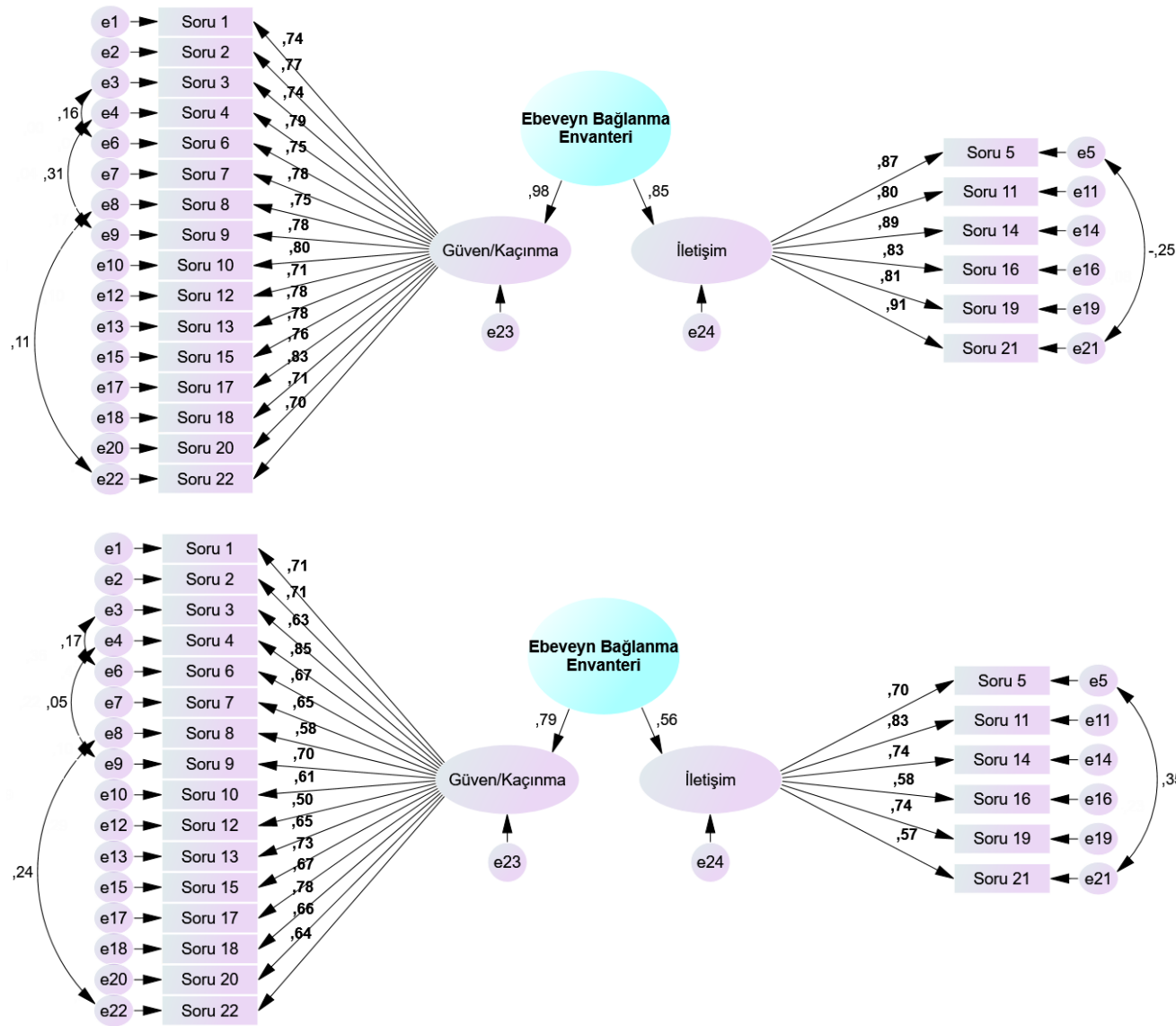
**Tablo 3.**

*Ebeveyn Bağlanma Envanterinin Modelinin Uyumuna İlişkin İstatistiksel Değerler*

Ölçüm	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Modelin Uyum İndeksi Değerleri
( $\chi^2/df$ )	$\leq 3$	$\leq 4-5$	2,081 **
RMSEA	$\leq 0,05$	0,06-0,08	0,044 **
SRMR	$\leq 0,05$	0,06-0,08	0,029 **
IFI	$\geq 0,95$	0,94-0,90	0,952 **
CFI	$\geq 0,95$	0,94-0,90	0,951 **
GFI	$\geq 0,90$	0,89-0,85	0,884 *
TLI	$\geq 0,95$	0,94-0,90	0,942 *

Kabul edilebilir uyum; \*\* iyi uyum

Genel olarak, modelin iyi uyum değerlerine sahip olduğu anlaşılmaktadır (Browne ve Cudeck, 1993; Kline, 2011; Demirsöz et al. 2021). Test edilen model Şekil 1'de gösterilmiştir.



**Şekil 1.** Ebeveyn Bağlanma Envanteri (a) Anne ve (b) Babalar İçin Oluşturulan Model.

Model oluşturulduktan ölçek skoru ve alt boyutlar arasındaki ilişkiler Tablo 3'te ve ölçek skoru ve alt boyutların anne babaya göre değerlendirilmesi Tablo 4'te verilmiştir.



**Tablo 4.***Boyutlar ile Ebeveyn Bağlanma Envanterinin Kendi Aralarındaki İlişkilerinin Değerlendirilmesi (n=565)*

	Anne (n=321)		Baba (n=244)	
	Güven	İletişim	Güven	İletişim
İletişim	0,268**		0,227**	
Ebeveyn Bağlanma Envanteri	0,845**	0,669**	0,739**	0,788**

p\* $<0,05$ ; p\*\* $<0,01$ ; r: Korelasyon katsayısı

Tablo 4 incelendiğinde Ebeveyn Bağlanma ve alt boyutlar arasındaki ilişkiler değerlendirildiğinde tüm değerlendirmeler arasında orta ve yüksek düzey pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı ilişki mevcuttur (p $<0,05$ )

**Tablo 5.***Ebeveyn Bağlanma Envanterinin Tanıtıcı İstatistikleri (n=565)*

	Anne (n=321)		Baba (n=244)		Test İst.	p
	Ort. $\pm$ SS	Min.-Maks	Ort. $\pm$ SS	Min.-Maks		
Güven/Kaçınma	73,55 $\pm$ 9,764	18-80	69,51 $\pm$ 8,001	23-80	-6,052	0,001 **
İletişim	27,32 $\pm$ 4,377	6-30	21,67 $\pm$ 6,154	6-30	-13,150	0,001 **
Ebeveyn Bağlanma Envanteri	140,87 $\pm$ 13,512	22-110	91,18 $\pm$ 14,791	29-109	-12,524	0,001 **

p\* $<0,05$ ; p\*\* $<0,01$ ; t: t Testi

Tablo 5 incelendiğinde annelerden elde edilen Güven/Kaçınma, İletişim ve Ebeveyn Bağlanma Envanteri toplam skoru babalara göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksektir (p $<0,05$ ).

## TARTIŞMA VE SONUÇ ve ÖNERİLER

Ülkemizde bağlanmanın yapısını ortaya çıkaracak Ebeveynin fetüse veya yeni doğana karşı bağlılığını belirlemeye uygun ölçme araçları bulunmaktadır (Yalçın, Örün, Özdemir, Mutlu, Dursun 2014; Güleç, 2010; Aydemir-Karakulak ve Alparlan 2016; Benli, 2019; Güleç Şatır ve Kavlak 2021; Dönmez, Gümüşsoy 2019; Türkmen-Çevik, Kurnaz 2019; Golbaşı, Ucar ve Tugut 2015; Duyan, Gül-Kapısız, Yakut 2013; Kavlak ve Şirin 2004). Ancak çocukların yaşları ilerledikçe değişen taleplerinin ebeveynin çocuğuna bağlanma ilişkisinin temel yönlerinin (güven/kaçınma, iletişim) değerlendirilmesine yönelik ölçme aracı bulunmamaktadır. Bu nedenle bu çalışmada, Johnson ve arkadaşları (2003) tarafından geliştirilen ebeveynlerin çocuklarına bağlanma konusundaki bakış açılarını belirlemek amacıyla Ebeveyn Bağlanma Envanterinin Türkçeye uyarlanması yapılmıştır. Bu amaçla öncelikle ölçek formlarının dil eşdeğerliği ve dil geçerliği sağlanmıştır. Bunun için sırasıyla; test maddelerinin orjinalden Türkçe dile çevrilmesi, yapılan bu çevirinin değerlendirilmesi ve de deneysel formun geliştirilmesi, orijinal envanterle deneysel formdaki maddelerin eşdeğer olup olmadığının tespit edilmesi ve oluşturulan yeni envanterin geçerlik ve güvenilirliğinin ortaya konması aşamaları (Savaşır, 1994) takip edilmiştir. Bunun için 5 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Dil geçerliğini sağlamak için istatistiksel uygulamalar yerine uzman görüşüne başvurmak, kapsam geçerliğini test etmek için başvuru mantıksal yollardan en yaygın olanıdır (Büyüköztürk vd., 2020).

Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığının, veri yapısının, açımlayıcı faktör analizine uygunluğunun belirlenmesinde, Kaiser – Meyer – Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik (Sphericity) testine başvurulmuştur (Çokluk vd., 2021). KMO, 0-1 aralığında değer almaktadır ve küçük değer verinin faktör analizi için uygun olmadığı gösterir. Kaiser (1974), 0.50 – 0.60 arasındaki değer "kötü", 0.60 – 0.70 arasındaki değer "zayıf", 0.70 – 0.80 arasındaki değer "orta", 0.80 – 0.90 arasındaki değer "iyi" ve 0.90 üzerinde ise bu değer "mükemmel" olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla elde ettiğimiz KMO değeri (.916), faktör analizi yapabilmek için veri setinin uygunluk seviyesinin "mükemmel" olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ek olarak Barlett testi sonucu anneler için 5723,381 (p $<0,05$ ), babalar için 3060,753 (p $<0,05$ ) olarak bulunmuştur. Bu sonuç yaptığımız değişkenin evren parametresinde çok değişkenli yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Tatlıdil (2002), Barlett Sphericity testinin anlamlı bulunması durumunda faktör analizine geçilebileceğini belirtmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, ölçeğin faktör yapısı Açımlayıcı faktör analizi tespit edilmiştir. Faktör sayısına belirlerken özdeğerinin 1'den büyük olması, faktörlerin varyansla açıklanmasına katkısının en az %5 olması prensip olarak belirlenmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Bu kriterler göz önüne alındığında Ebeveyn Bağlanma Envanterinde varyans değerleri yüksek 22 madde belirlenmiştir. Bileşenler matrisi incelendiğinde ölçek maddelerinin iki alt boyut altında toplandığı görülmüştür. Ölçeğin açıklanan toplam varyans oranı anneler için %65 ve babalar için %53 olarak belirlenmiştir. Faktör analizinde %40 ile %60 aralığında farklılaşan varyans oranları normal olarak kabul edilmektedir (Kline, 2015). Ölçeğin varyansının bu aralıkta açıklayıcılık değeri ideal görünmektedir.

Ebeveyn Bağlanma Envanterinin faktör yüklerine bakıldığında, faktör yüklerinin .62 ile .86 arasında değiştiği görülmektedir. Bir maddenin kavramsal yapı ile ilgili olup olmadığına karar verebilmek için, o maddenin faktör yükünü en az .30 olması gerektiği

belirtilmektedir (Hopkins, 2000; Şencan, 2005; Büyüköztürk, 2020). Ölçekte yer alan 22 maddenin faktör yükünün belirtilen .30 değerinin üzerinde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla testten madde çıkarımı yapılmamış sonuç olarak, ölçek maddelerinin genel olarak ayırt ediciliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Envanterde bulunan boyutların toplam korelasyon değerleri 0,420 ile 0,807 aralığında değişmektedir. Ölçek ve alt boyutlar arasında orta ve yüksek düzey pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Madde-toplam korelasyon değerlerinin yorumlanmasında .30 ve daha yüksek değeri olan maddelerin, bireyleri ölçülen özellik açısından iyi derecede ayırt ettiği (Büyüköztürk, 2004) bilindiğine, madde-toplam korelasyon değerlerinin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.

Doğrulayıcı faktör analizi için Ki Kare ( $\chi^2$ ), Serbestlik Derecesi (df), Ki-Karenin serbestlik derecesine oranına ( $\chi^2 / df$ ) bakılmış uyum katsayıları incelenmiştir. Analiz sonucunda  $\chi^2=807,312$ , RMSEA=0,044, SRMR=0,029, CFI=0,951 ve TLI=0,942 ile elde edilen değerler iyi bir uyumu ifade ettiği söylenebilir. Brown (2006), RMSEA değerinin 0.06'nın altında olmasının model açısından iyi bir uyum, 0.08'in altında olması durumunda ise kabul edilebilir uyum iyiliği değeri olduğu belirtmektedir. Bu sonuca göre Doğrulayıcı Faktör Analizi değerleri modelin iyi bir uyum sergilediğini kanıtlamaktadır. Doğrulayıcı Faktör Analizi neticesinde bulunan uyum indeks değerleri, envanter maddelerinin alt testler için uygun biçimde seçildiğini göstermektedir. Envanterin güvenilirliğinin sağlanmasında iç tutarlılık güvenilirliği incelenmiş ve iç tutarlılığa kanıtlamak amacıyla Cronbach Alpha katsayıları kullanılmıştır. Buna göre katsayısı Anneler için  $\alpha=.0,96$  babalar için  $\alpha=.0,91$  olarak belirlenmiştir. Bulunan bu katsayıların .60'dan yüksek olması birincil yapılar anlamında güvenilirliğin sağlandığını (Murphy & Davidshofer, 2014) göstermektedir.

Araştırma sonucunda, ölçeğin iki alt boyut ve 22 maddeden oluşan yapısının doğrulandığı saptanmıştır. Elde edilen bu sonuç neticesinde; Ebeveyn Bağlanma Envanterinin ebeveynlerin çocuklarına bağlanma konusundaki bakış açılarını belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğu söylenebilir. Ölçek formu; anne ve babaları ayrı ayrı değerlendirebilme imkânı sağlarken ebeveynin bildirimlerine de eş zamanda ulaşılabilme olanak sağlamaktadır. Dolayısıyla bu envanterin Ebeveyn Bağlanma örüntülerini inceleyen gelecekteki çalışmalara temel oluşturacağını düşünmektedir. Çalışmaların daha geniş gruplarda, farklı bölgelerde farklı kültürlerle sahip anne ve babaların aynı veya farklı örneklem içerisine dahil edilerek değerlendirilmesi önerilebilir. Ek olarak Ebeveyn bağlanma ölçeği ile ana baba çocuk arasındaki bağlanma biçimleri belirlenerek, ilişkilerinin düzenlenmesine yönelik müdahalelere yol gösterici nitelikte bilgi sağlayabileceği düşünülmektedir.

## Teşekkür

Envanter uyarlama sürecinin çeşitli aşamalarında desteklerini esirgemeyen değerli çalışma arkadaşlarımıza, envanteri dolduran ve inceleyen uzmanlara teşekkür ederiz.

## KAYNAKÇA

- Akgül, A. ve Çevik, O. (2003). İstatistiksel Analiz Teknikleri. Ankara: Emek Ofset
- Bartlett, M. S. (1950). Tests of significance in factor analysis. *British journal of psychology*.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford publications.
- Browne, M. W., ve Cudeck, R. (1993). *Alternative ways of assessing model fit*. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (ss. 136–162). Newbury Park, CA: Sage.
- Buist, A., Morse, C. A., and Durkin, S. (2003). Men's adjustment to fatherhood: implications for obstetric health care. *J. Obst. Gynecol. Neonatal Nurs.* 32, 172–180. doi: 10.1177/0884217503252127
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (29. Baskı). Ankara: Pegem Akademi. DOI 10.14527/9789944919289
- Cerny, B. A., ve Kaiser, H. F. (1977). A study of a measure of sampling adequacy for factor-analytic correlation matrices. *Multivariate behavioral research*, 12(1), 43-47.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. (6. Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Della Vedova, A. M., Ducceschi, B., Cesana, B. M., and Imbasciati, A. (2011). Maternal bonding and risk of depression in late pregnancy: a survey of Italian nulliparous women. *J. Reproduct. Infant Psychol.* 29, 208–222. doi: 10.1080/02646838.2011.592973
- Demirsöz, M., Zeynep, Ö., Yonar, H., Tekin, M. E., & Tekindal, M. A. (2021). Structural determination of the relationship between trait anxiety and personal indecisiveness for undergraduates of the faculty of veterinary medicine: The case of Selçuk University. *Veteriner Hekimler Derneği Dergisi*, 92(1), 60-75.).

- Habib, C., ve Lancaster, S. (2010). Changes in identity and paternal-foetal attachment across a first pregnancy. *J. Reprod. Infant Psychol.* 28, 128-142. doi: 10.1080/02646830903298723
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L., Black, W.C., (1998). *Multivariate Data Analysis*, 5th ed. Prentice Hall
- Ionio, C., Smorti, M., Mascheroni, E., Ongaro, G., Cattaneo, E., Gemignani, A., et al. (2019). What is the role played by pregnancy in the construction of a woman's identity and her association with her child to be? *J. Reprod. Infant Psychol.* 22, 1-13. doi: 10.1080/02646838.2019.1695042
- Johnson, L.N., Ketring, S. A., Abshire, C. (2003). The Revised Inventory of Parent Attachment: Measuring Attachment in Families. *Contemporary Family Therapy* 25 (3), 333-349.
- Johnson, M.C. (2019). *Effects Of Problematic Smartphone Use, Smartphone Interference In Parenting, And Parental Attachment To Their Young Child*. Purdue University
- Kline, R. B. (2011). *Principle and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York, NY: Guilford
- Kline, R. B. (2015). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. Guilford.
- Murphy, K. R., ve Davidshofer, C. O. (2014). *Psychological Testing: Principles and Applications*. Pearson Education.
- Özdamar, K. (2002). *Paket Programlar ile istatistiksel Veri Analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Premberg, Å., Carlsson, G., Hellström, A.-L., and Berg, M. (2011). First-time fathers' experiences of childbirth - a phenomenological study. *Midwifery* 27, 848-853. doi: 10.1016/j.midw.2010.09.002
- Prino, L. E., Rollè, L., Sechi, C., Patteri, L., Ambrosoli, A., Caldarera, A. M., et al. (2016). Parental relationship with twins from pregnancy to 3 months: The relation among parenting stress, infant temperament, and well-being. *Front. Psychol.* 7:1628. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01628
- Rencher, A.C. (2002). *Methods of Multivariate Analysis, Second Edition*, John Wiley & Sons, Inc.
- Righetti, P. L., ve Sette, L. (2008). *Non c'è due senza tre: le emozioni dell'attesa dalla genitorialità alla pre-natalità*. Turin: Bollati Boringhieri
- Riva Crugnola, C., Ierardi, E., Prino, L. E., Brustia, P., Cena, L., and Rollè, L. (2020). Early styles of interaction in mother-twin infant dyads and maternal mental health. *Arch. Women's Ment. Health* 23, 1-7. doi: 10.1007/s00737-020-01037-9
- Rollè, L., Prino, L. E., Sechi, C., Vismara, L., Neri, E., Polizzi, C., et al. (2017). Parenting stress, mental health, dyadic adjustment: a structural equation model. *Front. Psychol.* 8:839. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00839
- Savaşır, I. (1994). Ölçek uyarlamasındaki bazı sorunlar ve çözüm yollar. *Türk Psikoloji Dergisi*, 33(9), 27-32.
- Scherer, K. R. (1988). *Criteria for emotion-antecedent appraisal: A review*. In Y. Hamilton, G. H. Bower, & N. H. Frijda (Eds.), *Cognitive perspectives on emotion and motivation* (pp. 89-126). Norwell, MA: Kluwer Academic
- Tatlidil, H. (2002). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel analiz*. Ankara: Akademi Matbaası
- Taylor, A., Atkins, R., Kumar, R., Adams, D., & Glover, V. (2005). A new Mother-to-Infant Bonding Scale: links with early maternal mood. *Archives of women's mental health*, 8, 45-51.
- Tavakol, M., Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*. 2:53-55
- Velotti, P., Castellano, R., ve Zavattini, G. C. (2011). Adjustment of couples following childbirth. The role of Generalized and Specific States of Mind in an Italian Sample. *Eur. Psychol.* 16, 1-10. doi: 10.1027/1016-9040/a000022
- Vismara, L., Rollè, L., Agostini, F., Sechi, C., Fenaroli, V., Molgora, S., et al. (2016). Perinatal parenting stress, anxiety, and depression outcomes in first-time mothers and fathers: a 3- to 6-months postpartum follow-up study. *Front. Psychol.* 7:938. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00938



Araştırma Makalesi

İlkokul Öğrencilerinin Depreme Yönelik Metaforik Algıları

Metaphoric Perceptions of Primary School Students Toward Earthquake

Research Article

Nuray Kurtdede Fidan<sup>1</sup>

Muhammet Yaşar\*<sup>2</sup>

Karamanoğlu Mehmetbey  
Uluslararası Eğitim  
Araştırmaları Dergisi

Haziran, 2024  
Cilt 6, Sayı 1  
Sayfalar: 41-56  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 23.01.2024  
Kabul : 28.03.2024

DOI: 10.47770/ukmead.1424690

Özet

Bu çalışmada ilkökullü öğrencilerinin depreme yönelik algılarının metaforlar ile belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desende tasarlanmıştır. Çalışmanın katılımcılarını Konya ili Bozkır ilçesinde eğitim öğretimini sürdürmekte olan toplam 251, 3. ve 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılardan veriler, dokümanlar aracılığıyla elde edilmiştir. Bu dokümanlar, deprem metaforu (Deprem.....gibidir. Çünkü.....) ve "depreme ilgili resim çiziniz gibi" iki yönerge içermektedir. Öğrencilerinin depreme yönelik algılarının metaforlar yoluyla analiz edildiği bu çalışmada, 104 farklı metafordan öğrencilerin açıklamaları ve çizmiş oldukları resimler dikkate alınarak toplam 11 kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler sırasıyla 'oyun ve oyuncak, şiddet ve tahribat içeren durumlar, dini ve mitolojik olgular, duygusal deneyim, sallanan ve titreşime neden olan nesnelere, kırılabilir nesnelere, doğal afetler ve kargaşa içeren durumlar, besin maddesi, sağlık ve güvenlik, doğal kaynak ve jeolojik unsur ve diğer metaforlar' şeklindedir. En fazla frekansa sahip kategori, oyun ve oyuncak kategorisi iken en çok farklı metafor üretilen kategori ise dini ve mitolojik olgular kategorisidir.

**Anahtar kelimeler:** Deprem, doğal afet, ilkökullü öğrencileri, metafor.

Abstract

This research aimed to determine primary school students' perceptions of earthquakes through metaphors. The research was designed in a phenomenological design, one of the qualitative research methods. The participants of the study consist of 251 3rd and 4th grade students in Bozkır district of Konya province. Data from the participants were obtained through documents. These documents contain two instructions: the earthquake metaphor (Earthquake is like..... Because.....) and "draw a picture about an earthquake". In this research, total of 11 categories were created by taking into account the students' explanations and pictures drawn from 104 different metaphors. These categories are respectively 'games and toys, situations involving violence and destruction, religious and mythological phenomena, emotional experience, objects that shake and vibrate, fragile objects, situations involving natural disasters and chaos, nutrients, health and safety, natural resources and geological events'. element and other metaphors". The category with the highest frequency is the category of games- toys, and the category in which the most different metaphors are produced is the category of religious -mythological phenomena.

*Earthquake, natural disasters, metaphor, primary school students* **Keywords**

International Journal of  
Karamanoğlu Mehmetbey  
Educational Research

June, 2024  
Volume 6, No 1  
Pages: 41-56  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Corresponding author

Article Info:

Received : 23.01.2024  
Accepted : 28.03.2024

DOI: 10.47770/ukmead.1424690

<sup>1</sup> Afyon Kocatepe University, Education Faculty, [nkurt@aku.edu.tr](mailto:nkurt@aku.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-2056-1994>

<sup>2</sup> Karamanoğlu Mehmetbey University, Social Sciences Institute, [myasar2019@outlook.com](mailto:myasar2019@outlook.com), <https://orcid.org/0009-0001-2567-439X>

Bu çalışma Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 12.04.2023 tarih ve 2023/118 sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

## GİRİŞ

Öngörülemeyen ve ani olarak kendiliğinden ortaya çıkan, maddi ve manevi kayıplara yol açan olaylar doğal afet olarak tanımlanır. Doğal afetlerin kaynağı genellikle tabiat olsa da, insan faaliyetleri ve teknolojik gelişmeler süreci tetikleyebilmekte ve hızlandırabilmektedir. Doğal afetler ilk bakışta sadece insan yaşamını etkiliyor gibi görünebilir fakat etkisi sadece insanlarla sınırlı değildir, aynı zamanda diğer canlıları ve nesnelere de etkilemektedir. Ayrıca doğal afetler meydana geldiği bölgedeki altyapı, bina, araç ve teknolojik ekipmanlarda hasara yol açarak sermaye kaybına neden olabilmektedir. (Qiu vd., 2018).

Doğal afetler arasında insanlar üzerinde büyük etkilere sahip olan önemli bir afet ise depremlerdir. Depremler zamanı önceden kestirilemeyen, gerçekleşikten sonra da yerleşim yerlerini çok yönlü bir biçimde derinlemesine etkileyen doğal afetlerdir (Bilik, 2015). Türkiye, dünyanın en önemli fay kuşaklarından biri olan Alp-Himalaya deprem kuşağı üzerinde yer almaktadır (Öcal, 2007). Bu bağlamda ülke, yüksek riskli bir coğrafyada yer alması sebebiyle tarih boyunca yıkıcı ve can kaybına sebep olan birçok depreme maruz kalmıştır. Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı'nın (AFAD) 2023 yılı verilerine göre, son 50 yılda meydana gelen depremler yıllık ortalama 1600 kişinin deprem sebebiyle hayatını kaybettiği sonucunu vermektedir. Bu üzücü istatistik, depremlerin yıkıcı etkisini ve can güvenliğine yönelik ciddi tehdidi açıkça ortaya koymaktadır.

Doğal afetler ve deprem Türkiye de yapılan birçok çalışmaya konu olmuştur. Yapılan çalışmalara genellikle büyük ölçekli depremlerden hemen sonra rastlanması olayın güncelliği ile ilgili olsa da depremler ekonomik, psikolojik ve sosyolojik birçok boyuttan insan yaşamını derinden etkileyen olgulardır (Karakuş, 2013). 6 Şubat 2023 tarihinde meydana gelen merkez üstü Kahramanmaraş Pazarcık ve Elbistan'da olan 7.7 ve 7.6 büyüklüğündeki depremlerde, Kahramanmaraş başta olmak üzere Adana, Adıyaman, Diyarbakır, Gaziantep, Hatay, Kilis, Malatya, Osmaniye, Şanlıurfa ve Elazığ'da AFAD verilerine göre 50.096 can kaybı olduğu tespit edilmiştir. Bu depremin maliyetinin ise ülkemize 103,6 milyar dolar olduğu hesaplanmıştır (Hazine ve Maliye Bakanlığı, 2023). Kahramanmaraş merkezli deprem yaklaşık 15 milyon insanı doğrudan etkilemiş ve 100 bin evi kullanılamaz hale getirmiştir. Depremden sağ kurtulan birçok kişi sevdiklerini kaybetmenin acısını yaşarken, evsiz ve işsiz kalarak zor bir yaşam mücadelesine başlamıştır. Bu problemler psikolojik stresi beraberinde getirmiştir. Ayrıca yaklaşık 850 bin kişi bazı vücut fonksiyonlarını kaybederek amputasyon geçirmek zorunda kalmış, bu durum da travmatik deneyimlere ek bir yük bindirmiştir. Depremin yıkıcı etkileri sadece bölgedeki insanlarla sınırlı kalmamış, zorunlu bir göç dalgasını da beraberinde getirerek bazı sosyolojik ve eğitimsel problemleri de beraberinde getirmiştir. Göç alan şehirlerde, artan iş gücü fazlası ve konut sıkıntısı gibi problemler ortaya çıkmıştır. KYK yurtlarının geçici barınma alanları olarak kullanılması yükseköğretimde uzaktan eğitime geçişi zorunlu kılmış ayrıca diğer kademelerdeki okul ve sınıf mevcutlarının artmasına sebep olmuştur (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2023).

Günümüzde depreme yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde depremin nerede, ne zaman ve kaç büyüklüğünde gerçekleşeceğine yönelik tespitler önceden kestirilememektedir. Her ne kadar depremin yeri, zamanı ve büyüklüğü kesin olarak tahmin edilemese de, istatistiksel veriler ışığında beklentiler ve olasılıklar hakkında bilgi sahibi olmak mümkündür. Bu bilgiler ışığında gerekli önlemleri almak, depremin yıkıcı etkilerini en aza indirmek için kritik önem taşımaktadır. Meydana gelen depremlerin istatistiksel verilerini kaydetmede birtakım verilerden yararlanılmaktadır. Verilerin kaydedilmesinde kullanılan en bilindik yöntem magnitüddür. Magnitüd, deprem esnasında açığa çıkan enerjinin niceliksel olarak ifadesi olarak tanımlanabilir. Magnitüd, C. Richter tarafından geliştirilmiş, Richter ölçeği ile ölçülmektedir (Kasap ve Gürten, 2003). Richter ölçeğinin geliştirilmesi ile deprem istatistiklerinin toplanması belirli bir standarda kavuşmuştur. 1900 yılından önceki büyük ölçekli depremlerin kayıtlarına ulaşmakla beraber bunların büyüklükleri hakkında niceliksel bir veriye ulaşmak mümkün değildir. Ancak 1900 yılından sonraki depremlerin büyüklükleri Richter ölçeği sayesinde sistematik olarak kayıt altına alınmış olup bu kayıtlar deprem bölgelerinde meydana gelebilecek olası depremlere ve büyüklüklerine ışık tutmaktadır (Akkaya ve Yüccemen, 2011).

Depremlerin oluşması engellenemez ancak uygun hazırlıklarla felaketlerin etkileri azaltılabilir. Depremlerin dünya çapında tekrarlanmasına ve hazırlıklı olmanın kabul edilen önemine rağmen, son zamanlardaki büyük depremlerden öğrenilen derslerin etkili bir şekilde uygulanması hala bir zorluk olmaya devam etmektedir (Berk, 2023). Depremlerin neden olduğu zararları azaltmak ve toplumların depremlere daha iyi hazırlanmalarını sağlamak, toplumları depremler hakkında eğitmek yoluyla mümkün olabilir (Torani vd., 2019). Bu bağlamda, depreme ve diğer doğal afetlere dair alınabilecek önlemlerin başında bireylerin bilinçlendirilmesi ve olabildiğince küçük yaşlardan başlanarak deprem farkındalığının eğitim öğretim yoluyla bireylere kazandırılması önemli bir husustur. Öğretim programları içerisinde doğal afetler, afet bilinci konularına yer verilmesi, acil durumlar hakkında farkındalık oluşturulması ve toplumda genel bir afet kültürü geliştirilmesi önem taşımaktadır. İlkokul öğretim programları incelendiğinde deprem ve doğal afetlere yönelik kazanımların olduğu görülmektedir. Örneğin Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) 2023 yılı Hayat Bilgisi Dersi Öğretim programında "HB.2.6.7. Doğa olayları ve afetlere karşı alınabilecek önlemleri açıklar." kazanımı ve 2023 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında "SB.4.3.6. Afet öncesi, sırası ve sonrasına yönelik gerekli hazırlıkları yapar." kazanımı yer almaktadır. Bu kazanımlardan da anlaşılacağı üzere, ilkokul programlarında doğal afetler ve deprem konusu yer almakta ve ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf düzeyinde bu konuya temel düzeyde vurgu yapılmaktadır.

İlgili alanyazın tarandığında okul öncesi çocukların doğal afetler ve depremlere yönelik farkındalıklarının saptandığı (Sapsağlam, 2019), öğretmen adaylarına yönelik doğal afet kavramı ve metaforların karşılaştırmalı analizinin yapıldığı (Yazıcı ve Ulu Kalın, 2018), üniversite öğrencilerinin afet ve göç kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforların (Usta, 2022) incelendiği

çalışmalar bulunmaktadır. Çelik ve Gündoğdu (2022) tarafından öğretmenlerin afetlere yönelik hazırlık düzeylerinin ve ilkokullardaki afet eğitimine yönelik görüşlerinin alındığı çalışmada öğretmenlerin afet durumlarını önemsedikleri fakat önlem almada etkin bir rol almadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Doğan vd. (2021) tarafından yapılan ortaokul öğrencilerinin depreme yönelik metaforik algıları, Değirmenci (2019) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının doğal afet kavramına yönelik metaforik algıları incelenmiştir. Okul öncesi, ortaokul ve lisans düzeyindeki bireylerin deprem ve doğal afetlere yönelik algılarının yer aldığı birçok araştırma mevcutken, ilkokul öğrencilerinin depreme yönelik metaforik algılarının incelendiği çalışma sayısı oldukça azdır. Farklı bölgelerde aynı yaş grubu bireylerin oluşturduğu metaforların yer aldığı çalışmalarının niceliksel olarak artması, olgulara yüklenen anlamların daha iyi belirlenmesi açısından önemlidir.

### Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin depreme yönelik görüşlerini metaforlar aracılığıyla incelemektir. Araştırmanın amacı kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. İlkokul öğrencilerinin depreme yönelik görüşleri metaforlar ve çizdikleri resimler açısından nelerdir?
2. İlkokul öğrencilerinin depreme yönelik metaforik algıları ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal başlıklar ile kategorize edilebilir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

İlkokul öğrencilerinin deprem ile ilişkilendirdiği olgu ve kavramları belirlemek için yapılan bu araştırma, nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan fenomenolojik (olgubilim) desende bir araştırmadır. Fenomenolojik desen bir olguya bireyin yüklediği anlamı incelemeye olanak veren bir araştırma desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada öğrencilerin depreme yükledikleri anlamları belirlemek amaçlanmıştır. Bu anlamlar, metaforlar ve öğrenci çizimleri ile belirlenmeye çalışılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, öğrenimini 2022/2023 eğitim öğretim yılı içerisinde Konya ili Bozkır ilçesinde sürdüren 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin bulunduğu, 5 farklı okuldan 136'sı kız ve 115'i erkek olmak üzere toplamda 251 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken, belirli ölçütler dikkate alınmıştır. İlkokul programlarındaki doğal afetlerle ilgili kazanımlar incelenmiş, 1. sınıf öğrencilerinin metafor formunu doldurmada güçlük çekebileceği, 2. sınıf kazanımlarının sayısının az olması, 3 ve 4. sınıftaki kazanımların 1. ve 2. sınıf kazanımlarını kapsamaması, 3. ve 4. sınıf öğrencilerin ölçeği daha iyi dolduracağına ön görülmesi sebebiyle 3. ve 4. sınıf öğrencileri çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Veriler; ilk bölümünde demografik bilgilerin, ikinci bölümünde "Deprem.....gibidir. Çünkü....." sorularının olduğu, üçüncü bölümünde ise depreme yönelik resim çizmelerinin istendiği yarı yapılandırılmış form şeklinde hazırlanmıştır.

### Verilerin Analizi

Elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Bu analiz üç aşamalı bir süreçte uygulanmıştır: Birinci aşamada (kodlama ve ayıklama aşaması) 307 öğrenciden toplanan formlar, tek tek okunarak alfabetik sıraya göre sıralanarak kodlanmıştır. 56 öğrencinin formunda eksik kısımların bulunması, yazılarının okunamaması gibi sebeplerden dolayı bu formlar araştırma kapsamından çıkartılmıştır. Sınıflama aşamasında, katılımcıların ürettiği metaforlar benzetilen, benzeme yönü ve benzetilme sebepleri açısından birbiri ile uyumlu olanlar gruplandırılmıştır. Toplamda 251 katılımcıların ürettikleri metaforlardan 104 metafor elde edilmiştir. Kategori belirleme aşamasında, sınıflama aşamasında oluşturulan metaforlardan, birbiri ile ilişki ve benzer yönleri göz önünde bulundurularak kategoriler oluşturulmuştur. Örneğin salıncak, jenga gibi metaforlar "oyun ve oyuncak kategorisinde" ele alınmıştır. Öğrencilerin ürettikleri 104 metafordan toplam 11 kategori oluşturulmuştur. Öğrencilerin çizdikleri resimler, yazdıkları metaforla ilişkili olduğu için resimlerde ayrı bir analiz yapılmamıştır. Bulgular bölümünde doğrudan alıntılar verilirken, hem öğrencilerin görüşlerine hem de çizimlerine yer verilmiştir (Saban, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

### Geçerlilik ve Güvenirlik

Araştırmada verilerin inandırıcılığını sağlamak için, veri toplama aracı geliştirmede ve ölçme-değerlendirme alanında deneyimli bir uzmanın incelemesi doğrultusunda hazırlanmıştır. 10 ilkokul öğrencisi ile pilot uygulama yapılmıştır. Verilerin aktarılabilirliği için, belirli ölçütleri, sağlayan katılımcılardan veri toplanmaya çalışılmıştır. Bu bulguların sunumunda hem öğrenci görüşleri hem de öğrenci resimleri doğrudan alıntı olarak aktarılmıştır. Verilerin tutarlılığı için ise elde edilen veriler araştırmacılar ve nitel araştırma deneyimi olan bağımsız bir araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak kodlanmış ve karşılaştırılmıştır. İlk aşamada 15 kategori oluşturulmuş ve uzman görüşüne sunulmuştur. 4 kategorideki metaforların diğer kategorileri de kapsadığı görüşünden hareketle 4 kategori diğer kategorilerle birleştirilmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği formüle göre kodlayıcılar arasında %93 oranında uyum bulunmuştur.

## BULGULAR

Bu bölümde öğrencilerin oluşturdukları metaforlar, bu metaforlardan elde edilen kategoriler ve çizmiş oldukları resimlere yer verilmiştir. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin depreme yönelik oluşturdukları metaforların frekansları ve frekans yüzdeleri Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.**  
*Depreme Yönelik Üretilen Metaforların Genel Dağılımı*

No	Metafor	f	%	No	Metafor	f	%
1	Salıncak	28	11.14	53	Yürek Yakan Bir Olay	1	0.40
2	Kıyamet	16	6.36	54	Allah’tan Gelen Bir Şey	1	0.40
3	Sarsıntı	13	5.17	55	Azrail	1	0.40
4	Savaş	13	5.17	56	Can Alıcı	1	0.40
5	Korku	10	4.00	57	Sonsuzluk	1	0.40
6	Kırık Kalp	8	3.18	58	Kaza	1	0.40
7	Ölüm	8	3.18	59	Dev	1	0.40
8	Cam	7	2.78	60	Kırık Bir Tahta Parçası	1	0.40
9	Felaket	6	2.39	61	Cevizin Kırılması	1	0.40
10	Bomba	6	2.39	62	Ayağı Kesik Masa	1	0.40
11	Jenga	5	1.99	63	Kırılan Çubuk	1	0.40
12	Sallanmak	4	1.59	64	Çatlamış Duvar	1	0.40
13	Yıkık Ev	4	1.59	65	Yumurta	1	0.40
14	Toprak Kayması/ Heyelan	4	1.59	66	Kırık Lamba	1	0.40
15	Beşik	3	0.19	67	Kırık Bir Fayans	1	0.40
16	Canavar	3	0.19	68	Kırık Bir Araba	1	0.40
17	Yıkık Bina	3	0.19	69	Kırık Bir Ülke	1	0.40
18	Kesilen Bir Ağaç	3	0.19	70	Fincan	1	0.40
19	Elma	3	0.19	71	Kırık Bir Tabak	1	0.40
20	Dondurma	3	0.19	72	Kutunun Parçalanması	1	0.40
21	Çiğ	3	0.19	73	Düşen Bardak	1	0.40
22	Tehlike	3	0.19	74	Öldürücü Darbe	1	0.40
23	Voleybol Topu	2	0.79	75	Yeraltı Darbesi	1	0.40
24	Ayrılık	2	0.79	76	Düşen Ev	1	0.40
25	Cehennem	2	0.79	77	Yıkım	1	0.40
26	Vazo	2	0.79	78	Yıkılan Taşlar	1	0.40
27	Kırık Bardak	2	0.79	79	Yıkılan Kale	1	0.40
28	Yıkıntı	2	0.79	80	Dünya	1	0.40
29	Su	2	0.79	81	Göçük	1	0.40
30	Sel	2	0.79	82	Binaların Çökmesi	1	0.40
31	Dağmıklık	2	0.79	83	Yıkılan Bir Dolap	1	0.40
32	Dağmık Ev	2	0.79	84	Yıkıcı Vinç	1	0.40
33	Taş	2	0.79	85	Muz	1	0.40
34	Kaya	2	0.79	86	Kivi	1	0.40
35	Hastalık	2	0.79	87	Karpuz	1	0.40
36	Tahterevalli	1	0.40	88	Kasırğa	1	0.40
37	Gondol	1	0.40	89	Yer Kayması	1	0.40
38	Lego	1	0.40	90	Kömür	1	0.40
39	Bowling	1	0.40	91	Meteor	1	0.40
40	Ağacın Sallanması	1	0.40	92	Fosil	1	0.40
41	Sallanan Bir Lamba	1	0.40	93	Kalp Krizi	1	0.40
42	Arabanın Sallanması	1	0.40	94	Hapishane	1	0.40
43	Yay	1	0.40	95	Suçlu	1	0.40
44	Yeraltı Titreşimi	1	0.40	96	İnsan Seferberliği	1	0.40
45	Titreşim	1	0.40	97	Uyarı	1	0.40
46	Masaj Koltuğu	1	0.40	98	Paraşüt	1	0.40
47	Hilti	1	0.40	99	Gübre	1	0.40
48	Alçı Testeresi	1	0.40	100	Bıçak	1	0.40
49	Dağıtıcı	1	0.40	101	Hayatımızın Bir Parçası	1	0.40
50	Can Sıkıntısı	1	0.40	102	Kare	1	0.40
51	Mutsuzluk	1	0.40	103	Dikdörtgen	1	0.40
52	Yürek	1	0.40	104	Futbol Topu	1	0.40
<b>Toplam</b>		<b>Metafor: 104</b>		<b>f: 251</b>		<b>% 100</b>	

Tablo 1 incelendiğinde 251 öğrencinin “deprem” kavramına ilişkin toplam 104 geçerli metafor ürettikleri görülmektedir. Öğrencilerin oluşturduğu metaforlar incelendiğinde en çok; salıncak (28), kıyamet (16), sarsıntı (13), savaş (13), korku (10), kırık kalp (8) ve ölüm (8) metaforlarını oluşturdukları görülmektedir. Ayrıca bu metaforların dışında 69 metafor 1’er kez oluşturulmuştur. Öğrencilerin en çok oluşturdukları ilk 10 metafor incelendiğinde, depremin doğasına uygun olarak sallanma, ölüm, şiddet, kargaşa ve duygusal yıkımı öne çıkaran temalar dikkati çekmektedir. Üretilen metaforların ortak özellikleri dikkate alınarak oluşturulan kategoriler aşağıda Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.***Deprem Kavramına İlişkin Üretilen Metaforların Kategorik Dağılımı*

Kategori	f	%
1 Oyun ve Oyuncak	43	17.11
2 Şiddet ve Tahribat İçeren Durumlar	41	16.38
3 Dini ve Mitolojik Olgular	35	13.93
4 Duygusal Deneyim	30	11.94
5 Sallanan ve Titreşime Neden Olan Nesnelere	27	10.74
6 Kırılgan Nesnelere	25	9.95
7 Doğal Afetler ve Kargaşa İçeren Durumlar	15	5.97
8 Besin Maddesi	11	4.37
9 Sağlık ve Güvenlik	10	4.00
10 Doğal Kaynak ve Jeolojik Unsur	7	2.78
11 Diğer	7	2.78
<b>Toplam</b>	<b>251</b>	<b>100</b>

Öğrencilerin deprem kavramına yönelik oluşturdukları metaforlardan belirli özellik ve benzerlikleri noktasında oluşturulan kategoriler Tablo 2’de sunulmuştur. İlk 10 kategoride birbiri ile benzer ve belirli noktalardan bağlantılı ifadeler kategori haline getirilirken 11 nolu kategorideki metaforlar herhangi bir açıdan birbiri ile ilişkilendirilememiş ve “diğer” başlığı altında kategorize edilmiştir.

Araştırmanın birinci kategorisi ve en çok frekansa sahip olan “oyun ve oyuncak” 43 frekans değeri ile toplam metaforların %17.11’ini oluşturmaktadır. İkinci en yüksek frekansa sahip kategori “şiddet ve tahribat içeren durumlar” ise 41 frekans değeri ile toplam metaforların %16.38’ini oluşturmaktadır. Üçüncü en çok frekansa sahip kategori ise 35 frekans değeri ile “dini ve mitolojik olgular” kategorisini oluşturmaktadır. En yüksek frekans değerlerinden en aza doğru diğer kategoriler ise “duygusal deneyim” (f:30, %11.94), “sallanan ve titreşime neden nesnelere” (f:27, %10.74), “kırılgan nesnelere” (f:25, %9.95), “doğal afetler ve kargaşa içeren durumlar” (f:15, %5.97), “besin maddesi” (f:11, %4.37), “sağlık ve güvenlik” (f:10, %4.00), “doğal kaynak ve jeolojik unsur” ve “diğer” (f:7, %2.78) şeklindedir. Oyun ve oyuncak kategorisinde yer alan metaforlara ilişkin bilgiler Tablo 3’te yer almaktadır.

**Tablo 3.***Oyun ve Oyuncak Kategorisi (Kategori 1)*

No	Metafor	f	%
1	Salıncak	28	65.11
2	Jenga	5	11.62
3	Beşik	3	6.97
4	Voleybol Topu	2	4.65
5	Lego	1	2.32
6	Gondol	1	2.32
7	Bowling	1	2.32
8	Tahterevalli	1	2.32
9	Futbol Topu	1	2.32
<b>Toplam</b>		<b>43</b>	<b>100</b>

Tablo 3’te görüldüğü gibi, oyun ve oyuncak kategorisinde oluşturulan 9 metafordan 28 frekans ile en fazla değere sahip “salıncak” metaforu bu kategorinin %65.11’ini oluşturmaktadır. İkinci sırada 5 frekans değeri ile “jenga” kategorinin %11.62’sini ve 3 frekans ile “beşik” metaforu bu kategorinin %6.97’sini oluşturan en fazla üçüncü metafor olmuştur. Diğer metaforlar ise; “voleybol topu (f:2, %4.65), lego (f:1, %2.32), gondol (f:1, %2.32), bowling (f:1, %2.32), tahterevalli (f:1, %2.32) ve futbol topu (f:1, %2.32)”dur. Oyun ve oyuncak kategorisine yönelik bazı öğrencilerin doğrudan alıntıları ve çizmiş olduğu resim örnekleri aşağıda verilmiştir.

*“Deprem salıncak gibidir. Çünkü salıncak eğer ipten yapılmış ise sallanınca kopabilir, zincirden yapılmışsa kopmaz. Ev de sağlam ise zarar görmez sağlam değilse çöker.” [Ö<sub>(2)</sub>]*

*“Deprem salıncak gibidir. Çünkü salıncakta kimse sallanmazken salıncak sabit durur, bir çocuk bindiği zaman sallanır. Deprem olmazken şehirler sabit durur, deprem olmaya başladığında şehirler sallanır.” [Ö<sub>(5)</sub>]*

*“Deprem jenga gibidir. Çünkü jengayı taşlarını dizip oynarız. Taşları dengesiz dizersek ya da hatalı taş çekersek jenga yıkılır. Evleri sağlam yapmazsak evlerde yıkılır.” [Ö<sub>(198)</sub>]*

*“Deprem gondol gibidir. Çünkü gondolda insanlar sallanır, depremde evler gondol gibi sallanır.” [Ö<sub>(37)</sub>]*

*“Deprem futbol topu gibidir. Çünkü futbol topu ayak vurdukça döner. Futbol topunu bir şehir gibi düşünelim, topun yüzeyi yere gelince evler yıkılıyor, dönerken de sarsıntı oluyor.” [Ö<sub>(95)</sub>]*





Şekil 1. 1: Ö198'in jenga; 2: Ö5'in salıncak; 3: Ö8'in salıncak ve 4: Ö95'in futbol topu metaforlarına yönelik çizdikleri resimler

Şiddet ve Tahribat İçeren Durumlar kategorisinde yer alan metaforlara ilişkin bilgiler Tablo 4' te verilmiştir.

**Tablo 4.**

*Şiddet ve Tahribat İçeren Durumlar Kategorisi (Kategori 2)*

No	Metafor	f	%
1	Savaş	13	31.70
2	Bomba	6	14.63
3	Yıkık Ev	4	9.75
4	Yıkık Bina	3	7.32
5	Kesilen Bir Ağaç	3	7.32
6	Yıkıntı	2	4.87
7	Öldürücü Darbe	1	2.43
8	Düşen Ev	1	2.43
9	Yıkım	1	2.43
10	Yıkılan Taşlar	1	2.43
11	Yıkılan Kale	1	2.43
12	Göçük	1	2.43
13	Binaların Çökmesi	1	2.43
14	Yıkılan Bir Dolap	1	2.43
15	Yeraltı Darbesi	1	2.43
16	Yıkıcı Vinç	1	2.43
	<b>Toplam</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

Tablo 4'te görüldüğü gibi "şiddet ve tahribat içeren durumlar" kategorisinde toplamda 16 metafor bulunmaktadır. En çok oluşturulan ve 1. sıradaki "savaş" metaforu 13 frekans değeri ile bu kategorideki metaforların %31.70'ini oluşturmaktadır. İkinci en fazla oluşturulan "bomba" metaforu ise 6 frekans değeri ile kategorinin 14.63'ünü oluşturmaktadır. Üçüncü en fazla oluşturulan metafor 4 frekans değeri ile "yıkık ev" metafordur ve bu kategorinin % 9.75ini oluşturmaktadır. Diğer metaforların frekans ve kategori içerisindeki yüzdelik değerleri: yıkık bina (f:3, %9.32), kesilen bir ağaç (f:3, %9.32), yıkıntı (f:2, %4.87), öldürücü darbe (f:1, %2.43), düşen ev (f:1, %2.43), yıkım (f:1, %2.43), yıkılan taşlar (f:1, %2.43), yıkılan kale (f:1, %2.43), göçük (f:1, %2.43), binaların çökmesi (f:1, %2.43), yıkılan bir dolap (f:1, %2.43), yeraltı darbesi (f:1, %2.43), yıkıcı vinç (f:1, %2.43) şeklindedir. Şiddet ve tahribat içeren durumlar kategorisine yönelik bazı öğrencilerin doğrudan alıntıları ve çizmiş olduğu resim örnekleri aşağıda verilmiştir.

"Deprem savaş gibidir. Çünkü savaşlarda da binalar yıkılır, bazı insanlar ölür. Savaş da deprem gibi korku yayan bir şeydir." [Ö<sub>(134)</sub>]

"Deprem bomba gibidir. Çünkü bomba patlayınca her yer patlar ve yıkılır sallanır. Depremde de araba ev ve dükkânlar yıkılır aynı bombanın patlamasında olduğu gibi." [Ö<sub>(144)</sub>]

"Deprem yıkılan bir ev gibidir. Çünkü insanlar kimsesiz kalır, kalanlar acı çeker." [Ö<sub>(177)</sub>]

"Deprem kumsala yapılmış bir kaleye gibidir. Çünkü dalga gelince kale nasıl yıkılırsa evlerde yıkılır. Aile bireyleri paramparça olur ne eski neşe kalır nede gelecek planları kalır. Her şey yarım ve eksik olur. Gülüşler ağızda sözler dilimizin ucunda kalır, boğazımız düğümlenir." [Ö<sub>(185)</sub>]



Şekil 2. 1: Ö135'in savaşı; 2: Ö147'nin bomba; 3: Ö177'nin yıkılan evler ve 4: Ö185'in yıkılan kale metaforlarına yönelik çizdikleri resimler

Dini ve Mitolojik Olgular Kategorisinde yer alan metaforlara ilişkin bilgiler Tablo 5' te verilmiştir.

**Tablo 5.**

*Dini ve Mitolojik Olgular Kategorisi (Kategori 3)*

No	Metafor	f	%
1	Kıyamet	16	45.71
2	Ölüm	8	22.87
3	Canavar	3	8.57
4	Cehennem	2	5.71
5	Allah'tan gelen bir şey	1	2.85
6	Sonsuzluk	1	2.85
7	Can alıcı	1	2.85
8	Kaza	1	2.85
9	Dev	1	2.85
10	Azrail	1	2.85
	<b>Toplam</b>	35	100

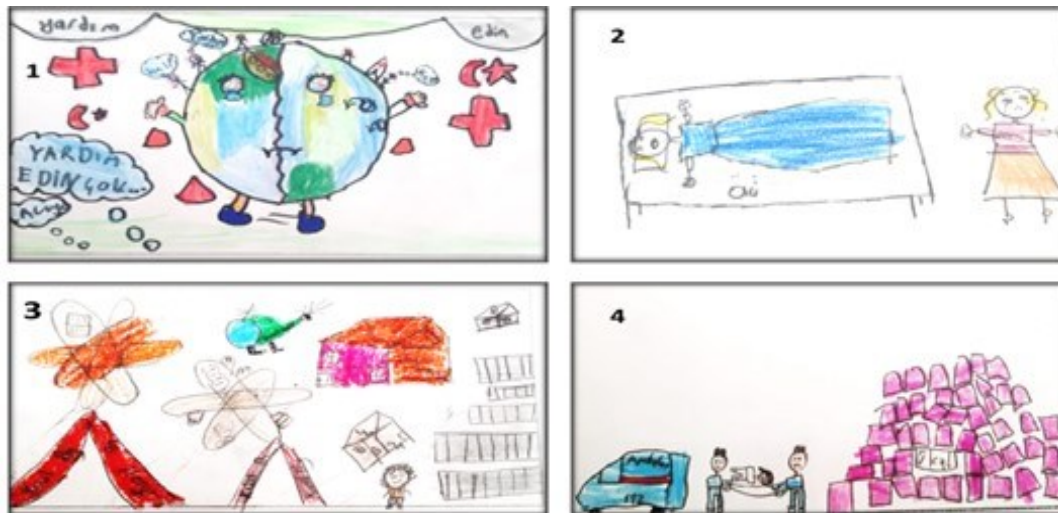
Tablo 5 incelendiğinde 3. kategori olan “dini ve mitolojik olgular” kategorisinde toplamda 10 metafor bulunmaktadır. En çok oluşturulan ve 1. sıradaki “kıyamet” metaforu 16 frekans değeri ile bu kategorideki metaforların % 45.71’ini oluşturmaktadır. İkinci en fazla oluşturulan “ölüm” metaforu ise 8 frekans değeri ile kategorinin 22.87’sini oluşturmaktadır. Üçüncü en fazla oluşturulan metafor 3 frekans değeri ile “canavar” metafordur ve bu kategorinin % 8.57’sini oluşturmaktadır. Diğer metaforların frekans ve kategori içerisindeki yüzdeler değeri: cehennem (f:2, %5.71), Allah’tan gelen bir şey (f:1, %2.85), sonsuzluk (f:1, %2.85), can alıcı (f:1, %2.85), kaza (f:1, %2.85), dev (f:1, %2.85), Azrail (f:1, %2.85) şeklindedir. Dini ve mitolojik olgular kategorisine yönelik bazı öğrencilerin açıklamaları ve çizmiş olduğu resim örnekleri aşağıda verilmiştir.

“Deprem kıyamet gibidir. Çünkü kıyamet günü her yer yıkılıp insanlar ölecektir. Depremde de evler yıkılıp insanlar ölür. Bu Allah’ın insanlara gönderdiği bir cezadır.” [Ö<sub>(74)</sub>]

“Deprem ölüm gibidir. Çünkü deprem olduğunda sağ çıkan çok az kişi olur bu yüzden deprem ölüme benzer.” [Ö<sub>(91)</sub>]

“Deprem canavar gibidir. Çünkü canavar geldi mi her şeyi yıkar, insanları yer. Depremde her yeri yıkar insanları öldürür.” [Ö<sub>(236)</sub>]

“Deprem cehennem gibidir. Çünkü deprem olunca evler yıkılıyor, insanlar ölü olarak bulunuyor. Her yerde polis ve itfaiye olur, cehennemmiş gibi olur.” [Ö<sub>(100)</sub>]



**Şekil 3. 1:** Ö186'nin kıyamet; 2: Ö91'in ölüm resim; 3: Ö76'nın canavar ve 4: Ö100'ün cehennem metaforlarına yönelik çizdikleri resimler

Duygusal Deneyimler Kategorisinde yer alan metaforlara ilişkin bilgiler Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.**

*Duygusal Deneyimler Kategorisi (Kategori 4)*

No	Metafor	f	%
1	Korku	10	33.33
2	Kırık Kalp	8	26.66
3	Felaket	6	20.00
4	Ayrılık	2	6.66
5	Can Sıkıntısı	1	3.33
6	Mutsuzluk	1	3.33
7	Yürek	1	3.33
8	Yürek Yakan Bir Olay	1	3.33
<b>Toplam</b>		<b>30</b>	<b>100</b>

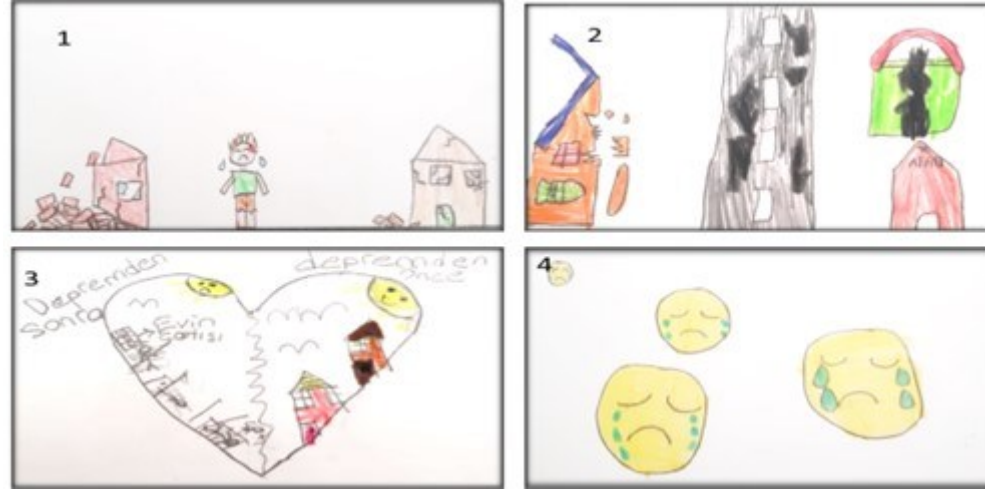
Tablo 6' da görüldüğü gibi 4. Kategori olan "duygusal deneyimler" kategorisinde toplamda 8 metafor bulunmaktadır. En çok oluşturulan ve 1. sıradaki "korku" metaforu 10 frekans değeri ile bu kategorideki metaforların % 33.33'ünü oluşturmaktadır. İkinci en fazla oluşturulan "kırık kalp" metaforu ise 8 frekans değeri ile kategorinin %26.66'sını oluşturmaktadır. Üçüncü en fazla oluşturulan metafor 6 frekans değeri ile "felaket" metafordur ve bu kategorinin %20'sini oluşturmaktadır. Diğer metaforların frekans ve kategori içerisindeki yüzdeleri: ayrılık (f:2, %6.66), can sıkıntısı (f:1, %3.33), mutsuzluk (f:1, %3.33), yürek (f:1, %3.33), yürek (f:1, %3.33), yakan bir olay (f:1, %3.33) şeklindedir. Duygusal deneyimler kategorisine yönelik bazı öğrencilerin açıklamaları ve çizmiş olduğu resim örnekleri aşağıda verilmiştir.

"Deprem korku gibidir. Çünkü binaların yıkılması ve insanların altında tek başlarına karanlıkta kalması korku verici bir durumdur." [Ö<sub>(50)</sub>]

"Deprem kırık bir kalp gibidir. Çünkü depremde anneler, babalar, çocuklar üzüyor. Deprem yalnızca bir evin yıkılması değil birçok insanında kalbinin kırılmasına ve üzülmeye sebep oluyor." [Ö<sub>(64)</sub>]

"Deprem felaket gibidir. Çünkü insanların ölümüne ve evlerin yıkılmasına sebep olduğu için korkunç bir felakete benzer." [Ö<sub>(45)</sub>]

"Deprem ayrılık gibidir. Çünkü bütün insanların ölmesine ve uzaktaki yakınlarının onları bir daha görememesine sebep olduğundan ayrılık gibidir." [Ö<sub>(67)</sub>]



**Şekil 3. 1:** Ö50'nin korku; 2: Ö41'in felaket; 3: Ö58'in kırık kalp ve 4: Ö66'nın ayrılık metaforlarına yönelik çizdikleri resimler

Sallanan ve Titreşime Neden Nesnelere Kategorisinde yer alan metaforlara ilişkin bilgiler Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7.**

*Sallanan ve Titreşime Neden Nesnelere Kategorisi (Kategori 5)*

No	Metafor	f	%
1	Sarsıntı	13	48.14
2	Sallanmak	7	32.63
3	Yay	1	3.70
4	Yeraltı Titreşimi	1	3.70
5	Titreşim	1	3.70
6	Masaj Koltuğu	1	3.70
7	Hilti	1	3.70
8	Alçı Testeresi	1	3.70
9	Dağıtıcı	1	3.70
<b>Toplam</b>		<b>27</b>	<b>100</b>

Tablo 7’de 5. kategori olan “sallanan ve titreşime neden nesnelere” kategorisindeki metaforlar bulunmaktadır. Bu kategoride toplamda 9 metafor bulunmaktadır. En çok oluşturulan ve 1. sıradaki “sarsıntı” metaforu 13 frekans değeri ile bu kategorideki metaforların % 48.14’ünü oluşturmaktadır. İkinci en fazla oluşturulan “sallanmak” metaforu ise 7 frekans değeri ile kategorinin %32.63’ünü oluşturmaktadır. Diğer metaforların frekans ve kategori içerisindeki yüzdeleri yay (f:1, %3.70), yeraltı titreşimi (f:1, %3.70), titreşim (f:1, %3.70), masaj koltuğu (f:1, %3.70), hilti (f:1, %3.70), alçı testeresi (f:1, %3.70), dağıtıcı (f:1, %3.70), ağacın sallanması (f:1, %3.70) şeklindedir. Sallanan ve titreşime neden nesnelere kategorisine yönelik bazı öğrencilerin açıklamaları ve çizmiş olduğu resim örnekleri aşağıda verilmiştir.

“Deprem sarsıntı gibidir. Çünkü okulun koridorunda zıplarsak camlar titreşir ve sarsıntı olur. Depremde de büyük bir hoplama gibi her yer sarsılır.” [Ö<sub>(166)</sub>]

“Deprem sallanmak gibidir. Çünkü top kale direğine çarptığında sallanması gibi depremde de binalar sallanır.” [Ö<sub>(35)</sub>]

“Deprem yay gibidir. Çünkü kalemin yayını sıkıştırıp bırakırsak sallanır depremde de evler yay gibi sallanır.” [Ö<sub>(167)</sub>]

“Deprem alçı testeresi gibidir. Çünkü alçı testeresi de deprem gibi sallayarak alçıyı keser, deprem yeri yararken alçı testeresi de alçıyı depremin yolları yardığı gibi yarıyor.” [Ö<sub>(174)</sub>]



Şekil 3. 1: Ö157’nin sarsıntı, 2: Ö168’in yeraltı ve 3: Ö174’ün alçı testeresi metaforlarına yönelik çizdikleri resimler

Kırılğan Nesnelere Kategorisinde yer alan metaforlara ilişkin bilgiler Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.**

*Kırılğan Nesnelere Kategorisi (Kategori 6)*

No	Metafor	f	%
1	Cam	7	28.00
2	Bardak	2	8.00
3	Vazo	2	8.00
4	Çubuk	1	4.00
5	Duvar	1	4.00
6	Ayağı Kesik Masa	1	4.00
7	Bir Tahta Parçası	1	4.00
8	Yumurta	1	4.00
9	Lamba	1	4.00
10	Bir Fayans	1	4.00
11	Cevizin Kırılması	1	4.00
12	Bir Araba	1	4.00
13	Bir Ülke	1	4.00
14	Fincan	1	4.00
15	Tabak	1	4.00
16	Kutunun Parçalanması	1	4.00
17	Düşen Bardak	1	4.00
<b>Toplam</b>		<b>25</b>	<b>100</b>

Tablo 8’ de görüldüğü gibi “kırılğan nesnelere” kategorisinde toplamda 17 metafor bulunmaktadır. En çok oluşturulan ve 1. sıradaki “cam” metaforu 7 frekans değeri ile bu kategorideki metaforların % 28’ini oluşturmaktadır. İkinci en fazla oluşturulan

“kırık bardak” ve “vazo” metaforu ise 2 frekans değeri ile kategorinin %8’ini oluşturmaktadır. Diğer metaforların frekans ve kategori içerisindeki yüzdeleri: kırılan çubuk (f:1, %4.00), çatlamış duvar (f:1, %4.00), ayağı kesik masa (f:1, %4.00), kırık bir tahta parçası (f:1, %4.00), kırık bir tahta parçası (f:1, %4.00), yumurta (f:1, %4.00), kırık lamba (f:1, %4.00), kırık bir fayans (f:1, %4.00), cevizin kırılması (f:1, %4.00), kırık bir araba (f:1, %4.00), kırık bir ülke (f:1, %4.00), fincan (f:1, %4.00), kırık bir tabak (f:1, %4.00), kutunun parçalanması (f:1, %4.00), düşen bardak (f:1, %4.00) şeklindedir. Kırılan nesnelere kategorisine yönelik bazı öğrencilerin görüşleri ve çizmiş olduğu resim örnekleri aşağıda verilmiştir.

“Deprem cam gibidir. Çünkü binalar cam parçacıkları gibi yüzlerce küçük parçaya ayrılır.” [Ö<sub>(117)</sub>]

“Deprem yumurta gibidir. Çünkü yumurtanın küçük bir darbeye kırılması zarar görmesi gibi evlerde depremle sarsılır ve zarar görür.” [Ö<sub>(112)</sub>]

“Deprem düşen bir bardak gibidir. Çünkü bardak masada veya başka bir yerde sallandığında veya darbe aldığı anda depremdeki binalar gibi kırılır. Ayrıca binaların şekli bardağa benzer.” [Ö<sub>(120)</sub>]

“Deprem fayans gibidir. Çünkü deprem katmanların kırılmasıyla oluşur. Bir kutu fayansın içinden bazıları kırılabilir fakat biz bunu göremeyiz.” [Ö<sub>(119)</sub>]



Şekil 4. 1: Ö109’ün çatlamış duvar; 2: Ö120’nin kırılmış bardak; 3: Ö117’nin cam metaforuna ve 4: Ö103’ün cevizin kırılması metaforlarına yönelik çizdikleri resimler

Doğal Afetler ve Kargaşa İçeren Durumlar Kategorisinde yer alan metaforlara ilişkin bilgiler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Doğal Afetler ve Kargaşa İçeren Durumlar Kategorisi (Kategori 7)

No	Metafor	f	%
1	Toprak Kayması/ Heyelan	4	26.66
2	Çığ	3	19.98
3	Sel	2	13.32
4	Dağınıklık	2	13.32
5	Dağınık Ev	2	13.32
6	Kasırğa	1	6.66
7	Yer Kayması	1	6.66
<b>Toplam</b>		<b>15</b>	<b>100</b>

Tablo 9 incelendiğinde araştırmanın 7. kategorisi olan “doğal afetler ve kargaşa içeren durumlar” kategorisinde toplamda 15 metafor bulunmaktadır. En çok oluşturulan ve 1. sıradaki “toprak kayması/ heyelan” metaforu 4 frekans değeri ile bu kategorideki metaforların % 26.66’sını oluşturmaktadır. İkinci en fazla oluşturulan “çığ” metaforu ise 3 frekans değeri ile kategorinin %19.98’ini oluşturmaktadır. Diğer metaforların frekans ve kategori içerisindeki yüzdeleri: sel (f:2, %13.32), dağınıklık (f:2, %13.32), dağınık ev (f:2, %13.32), kasırğa (f:1, %6.66), yer kayması (f:1, %6.66) şeklindedir. Doğal afetler ve kargaşa içeren durumlar kategorisine yönelik bazı öğrencilerin görüşleri ve çizmiş olduğu resim örnekleri aşağıda verilmiştir.

“Deprem heyelan gibidir. Çünkü heyelan toprak kaymasına neden olur. Binalarda aynı heyelan gibi bir anda yıkılır. Deprem olurken binalardaki topraklar yavaşça kaymaya başlar bu yüzden yıkılır.” [Ö<sub>(220)</sub>]

“Deprem toprak kayması gibidir. Çünkü toprak kaymasında dağlar kütleler şeklinde yer değiştirebilir. Depremde de evler yer hareketlerinden dolayı yer değiştirir. Kötü binalar yıkılır.” [Ö<sub>(213)</sub>]

“Deprem çığ gibidir. Çünkü çığda karlar altında insanlar kalır. Depremde de evlerin altında insanlar kalır.” [Ö<sub>(216)</sub>]

“Deprem dağınık bir odaya gibidir. Çünkü oda dağınık olduğunda eşyalar her tarafa saçılmış vaziyettedir. Depremde de eşyalar, evler, arabalar her yere saçılmış haldedir.” [Ö<sub>(230)</sub>]

“Deprem sel gibidir. Çünkü deprem olunca rüzgâr başlar, yağmur yağar. İnsanların çadırları bile kalmaz.” [Ö<sub>(221)</sub>]



Şekil 5. 1: Ö217'nin heyelan; 2: Ö221'in sel metaforuna; 3: Ö232'nin dağınıklık ve 4: Ö230'un dağınık oda metaforlarına yönelik çizdikleri resimler

Besin Maddesi Kategorisinde yer alan metaforlara ilişkin bilgiler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

Besin Maddesi Kategorisi (Kategori 8)

No	Metafor	f	%
1	Elma	3	27.27
2	Dondurma	3	27.27
3	Su	2	18.18
4	Kivi	1	9.09
5	Karpuz	1	9.09
6	Muz	1	9.09
	Toplam	11	100

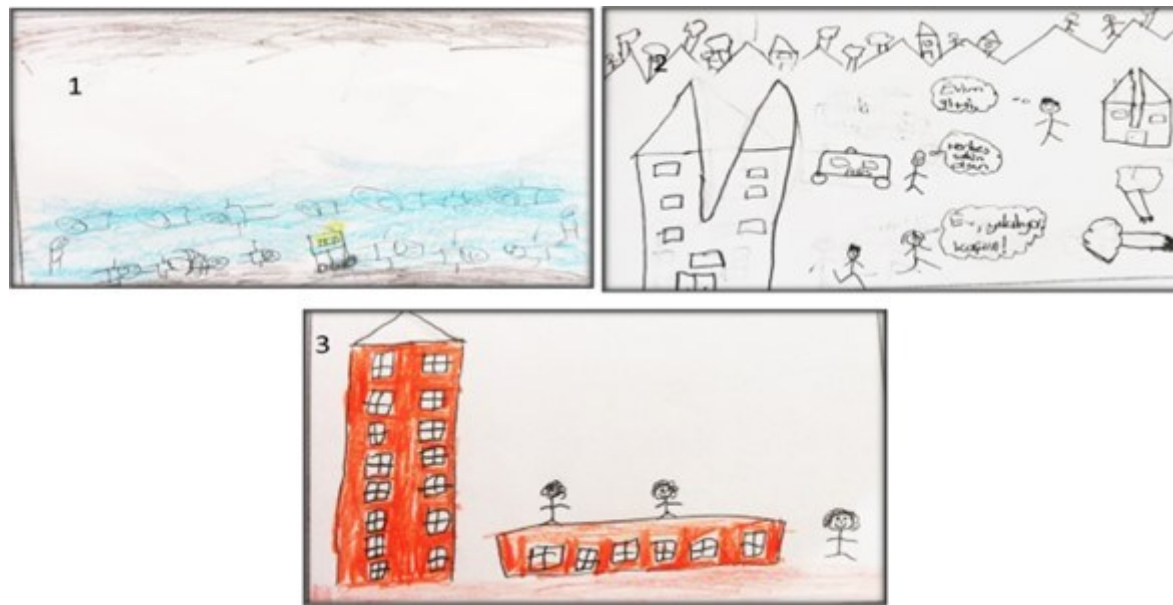
Tablo 10 incelendiğinde araştırmanın 8. Kategorisi olan "besin maddesi" kategorisinde toplamda 11 metafor bulunmaktadır. En çok oluşturulan ve 1. sıradaki "elma ve dondurma" metaforları 3'er frekans değeri ile bu kategorideki metaforların % 27.27 'sini oluşturmaktadır. İkinci en fazla oluşturulan "su" metaforu ise 2 frekans değeri ile kategorinin %18.18'ini oluşturmaktadır. Diğer metaforların frekans ve kategori içerisindeki yüzdeleri: kivi (f:1, %9.09), karpuz (f:1, %9.09), muz (f:1, %9.09) şeklindedir. Besin maddesi kategorisine yönelik bazı öğrencilerin görüşleri ve çizmiş olduğu resim örnekleri aşağıda verilmiştir.

"Deprem elma gibidir. Çünkü elma ağacı sallandığı zaman elmalar yere düşer. Binalar sallandığı zamanda insanlar yere düşer ve elmanın kırmızı rengi gibi insandan da kan akabilir." [Ö<sub>(202)</sub>]

"Deprem dondurma gibidir. Çünkü dondurma eridiği zaman külahtan düşüp dağıldığı için depremi de dondurmaya benzetebiliriz." [Ö<sub>(211)</sub>]

"Deprem su gibidir. Çünkü deniz suyunun dalga oluşturması gibi yer kabuğu hareket eder." [Ö<sub>(205)</sub>]

"Deprem kivi gibidir. Çünkü deprem olduğunda her yer toz toprak olur. Kivinin rengi gibi kahverengiye bulanır her yer." [Ö<sub>(208)</sub>]



Şekil 6. 1: Ö205'in su; 2: Ö203'ün elma ve 3: Ö208'in kivi metaforlarına yönelik çizdikleri resimler

Sağlık ve Güvenlik Kategorisinde yer alan metaforlara ilişkin bilgiler Tablo 11'de verilmiştir.

**Tablo 11.***Sağlık ve Güvenlik Kategorisi (Kategori 9)*

No	Metafor	f	%
1	Tehlike	3	30
2	Hastalık	2	20
3	Hapishane	1	10
4	Suçlu	1	10
5	İnsan Seferberliği	1	10
6	Uyarı	1	10
7	Kalp Krizi	1	10
<b>Toplam</b>		<b>10</b>	<b>100</b>

Tablo 11’ de görüldüğü gibi araştırmanın 9. kategorisi olan “sağlık ve güvenlik” kategorisinde toplamda 10 metafor bulunmaktadır. En çok oluşturulan ve 1. sıradaki “tehlike” metaforu 3 frekans değeri ile bu kategorideki metaforların % 30’unu oluşturmaktadır. İkinci en fazla oluşturulan “hastalık” metaforu ise 2 frekans değeri ile kategorinin %20’sini oluşturmaktadır. Diğer metaforların frekans ve kategori içerisindeki yüzdelik değerleri: hapishane (f:1, %10), suçlu (f:1, %10), insan seferberliği (f:1, %10), uyarı (f:1, %10), kalp krizi (f:1, %10) şeklindedir. Sağlık ve güvenlik kategorisine yönelik bazı öğrencilerin doğrudan alıntıları ve çizmiş olduğu resim örnekleri aşağıda verilmiştir.

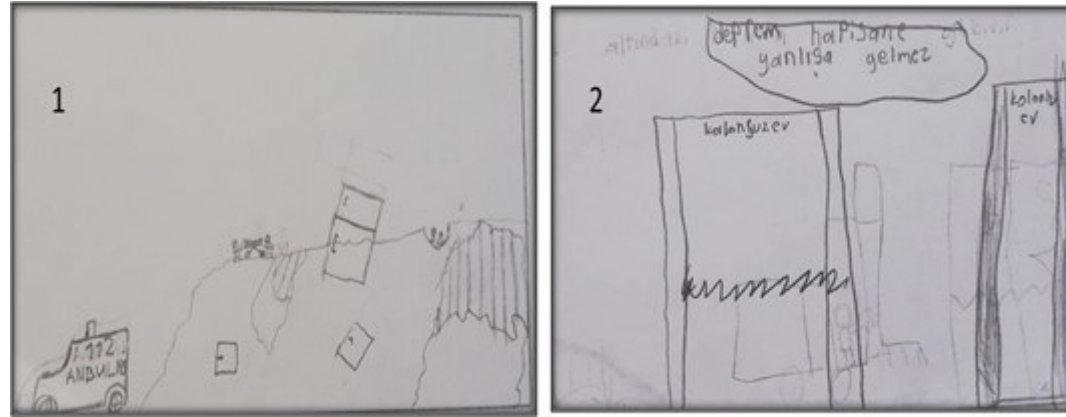
“Deprem tehlike gibidir. Çünkü insanlar öldüğü için tehlikeli bir duruma benzetebiliriz.” [Ö<sub>(152)</sub>]

“Deprem hastalık gibidir. Çünkü hastalıklara önlem almazsak hastalık insanı öldürebilir. Depremde de önceden önlemimizi almazsak deprem de insanları öldürebilir.” [Ö<sub>(241)</sub>]

“Deprem kalp krizi gibidir. Çünkü kalp krizinin ne zaman olacağı belli değildir. Depremde de ne zaman olacağı belli değildir. Kalp krizinde insanların ölebildiği gibi depremde de birçok insan ölebilir.” [Ö<sub>(240)</sub>]

“Deprem hapishane gibidir. Çünkü deprem de insanlar enkaz altında hareketsiz kalırlar özgürlükleri kısıtlanmıştır. Hapishane de insanların özgürlüğünü kısıtlar.” [Ö<sub>(242)</sub>]

“Deprem insan seferberliği gibidir. Çünkü insanları bir araya getiren bir olaydır. Depremzedelere yardım toplanır ve yaralar hep birlikte sarılır.” [Ö<sub>(251)</sub>]



**Şekil 7. 1:** Ö243'ün suçlu metaforuna yönelik çizdiği resim ve **2:** Ö242'nin hapishane metaforuna yönelik çizdiği resim

Doğal Kaynak ve Jeolojik Unsur Kategorisinde yer alan metaforlara ilişkin bilgiler Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12.***Doğal Kaynak ve Jeolojik Unsur Kategorisi (Kategori 10)*

No	Metafor	f	%
1	Taş	2	28.56
2	Kaya	2	28.56
3	Meteor	1	14.28
4	Fosil	1	14.28
5	Kömür	1	14.28
<b>Toplam</b>		<b>7</b>	<b>100</b>

Tablo 12’ de de görüldüğü gibi 10. kategori olan “doğal kaynak ve jeolojik unsur” kategorisinde toplamda 7 metafor bulunmaktadır. En çok oluşturulan ve 1. sıradaki “taş ve kaya” metaforu 2’şer frekans değeri ile bu kategorideki metaforların % 28.56’sını oluşturmaktadır. Diğer metaforların frekans ve kategori içerisindeki yüzdelik değerleri: meteor (f:1, %14,28), fosil (f:1, %14,28), kömür (f:1, %14,28) şeklindedir. Doğal kaynak ve jeolojik unsur kategorisine yönelik bazı öğrencilerin görüşleri ve çizmiş olduğu resim örnekleri aşağıda verilmiştir.

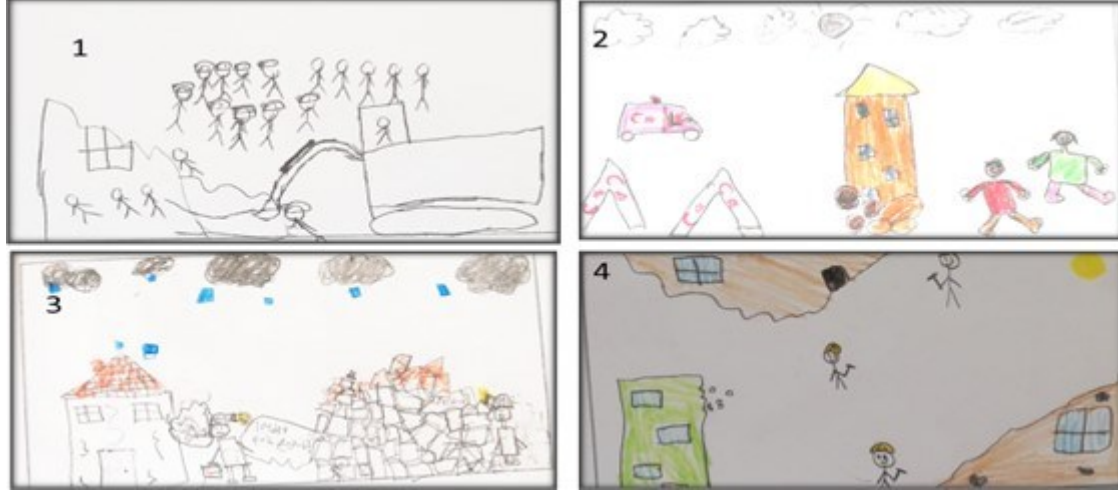
“Deprem taş gibidir. Çünkü yer altındaki boşluklarda büyük taşlar yuvarlanır ve evler sallanarak yıkılır.” [Ö<sub>(223)</sub>]

“Deprem kaya gibidir. Çünkü deprem her yeri kırıp döker. Yokuştan aşağı yuvarlanan bir kaya da önüne gelen her şeyi kırıp döker.” [Ö<sub>(229)</sub>]

“Deprem fosil gibidir. Çünkü fosiller yer altında oluşur. Deprem de yerin altında gerçekleşir.” [Ö<sub>(226)</sub>]

“Deprem kömür gibidir. Çünkü bir kömürün ezilişi gibi evler paramparça olur. Madenciler insanları göçük altından kömür çıkarır gibi çıkarırlar.” [Ö<sub>(224)</sub>]

“Deprem meteor gibidir. Çünkü dünyaya düşen bir meteor büyük sarsıntılara sebep olur. Depremde yerleşim yerlerine düşen bir meteor gibidir.” [Ö<sub>(225)</sub>]



**Şekil 8.1:** Ö228'in kaya; 2: Ö223'in taş; 3: Ö225'in meteor ve 4: Ö224'in kömür metaforlarına yönelik çizdikleri resimler

Diğer Kategorisinde yer alan metaforlara ilişkin bilgiler Tablo 13'te verilmiştir.

**Tablo 13.**

*Diğer Metaforlar Kategorisi (Kategori 11)*

No	Metafor	f	%
1	Paraşüt	1	14.28
2	Gübre	1	14.28
3	Bıçak	1	14.28
4	Hayatımızın Bir Parçası	1	14.28
5	Kare	1	14.28
6	Dikdörtgen	1	14.28
7	Dünya	1	14.28
Toplam		7	100

Tablo 13'te görüldüğü gibi 11. ve son kategori olan “diğer metaforlar” kategorisinde toplamda 7 metafor oluşturulmuştur. Bu metaforlar kendileri ve diğer kategorideki metaforlar ile arasında anlamlı bir ilişki kurulamadığı için diğer başlığı altında toplanmıştır. Diğer metaforlar kategorisine yönelik bazı öğrencilerin doğrudan alıntıları aşağıda verilmiştir.

“Deprem paraşüt gibidir. Çünkü paraşütle insan yere düştüğünde paraşüt insanın üzerini örter. Depremde evler yıkılınca da evin parçaları insanların üzerini örter.” [Ö<sub>(246)</sub>]

“Deprem gübre gibidir. Çünkü doğaya katkıda bulunur. Sebebi ise oluşan çatlaklar sayesinde toprak hava alır ve bitkilerde verim artar.” [Ö<sub>(248)</sub>]

“Deprem dikdörtgen gibidir. Çünkü evler ve binalar dikdörtgen biçimindedir.” [Ö<sub>(244)</sub>]

“Deprem hayatımızın bir parçası gibidir. Çünkü ülkemiz bir deprem bölgesidir ve her an depreme hazırlıklı olmalıyız. Gerekli tedbirleri almalıyız. Her an deprem olabilir.” [Ö<sub>(250)</sub>]

## TARTIŞMA VE SONUÇ

İlkokul öğrencilerinin depreme yönelik algılarının metaforlar yoluyla analiz edildiği bu çalışmada öğrencilerin ürettiği metaforlara yönelik açıklamalar ve çizmiş oldukları resimler dikkate alınarak “oyun ve oyuncak, şiddet ve tahribat içeren durumlar, dini ve mitolojik olgular, duygusal deneyim, sallanan ve titreşime neden olan nesnelere, kırılabilir nesnelere, doğal afetler ve kargaşa içeren durumlar, besin maddesi, sağlık ve güvenlik, doğal kaynak ve jeolojik unsur ve diğer metaforlar” olmak üzere 11 kategori oluşturulmuştur.

Öğrencilerin en çok metafor oluşturduğu kategori olan “Oyun ve Oyuncak Kategorisi” henüz somut işlemler döneminde olan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin gelişim düzeyine uygun bir algılama ve açıklama biçimi olarak kabul edilebilir. Bu kategoride yer alan “salıncak, jenga ve beşik” en çok tekrar eden metaforlar olarak belirlenmiştir. Oluşturulan diğer metaforlarda göz önüne alındığında 1. kategori ve tüm kategorilerde oluşturulan metaforların sallanma, sarsıntı, yıkım ve ölüm üzerine odaklandığı dikkate çekilmektedir. Bu metaforlar depremin genel özellikleri ile ilişkili olsa da oluşum biçimi ve gerçekte depremi temsil etme noktasında özellikle 3. sınıf öğrencilerinin metaforlarının yeterli olmadığı söylenebilir. 104 farklı metaforun oluşturulmasında, 2023 Kahramanmaraş depreminin güncelliğinin etkili olduğu düşünülmektedir. Öğrenciler güncel bir vaka olarak depreme yönelik benzetimler sunmasına karşın yeterli açıklamada bulunmamasının nedeni ilkökul programlarında deprem ve doğal



afetler konusuna yeterince yer verilmemesi olabilir. Bu bulguyu destekleyen Altay'ın (2008) yapmış olduğu ve çalışma grubunu 275 öğretmeninin oluşturduğu çalışmada Sosyal Bilgiler öğretim programında doğal afet ve deprem konularının yeterince mevcut olmadığı ve bu konulara ağırlık vermenin gerekliliği ifade edilmiştir. Benzer bulgulara ulaşan Bayram (2024) araştırmasında, ortaokul öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda sosyal bilgiler ders kitaplarındaki deprem içeriğini incelemiştir. Öğrencilerin depremi bir bozucu fenomen olarak algıladıkları, sosyal bilgiler dersinin deprem kavramını öğretmede önemli bir rolü olduğunu düşündükleri, sosyal bilgiler ders kitaplarının deprem konusunu yeterince açıklamadığını ve kitapların buna göre yeniden tasarlanması gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir.

Öğrencilerin en çok metafor oluşturduğu ikinci kategori olan “Şiddet ve Tahribat İçeren Durumlar” kategorisinde öğrenciler depremi en çok “savaş, bomba ve yıkık bir ev”e benzetmişlerdir. Bu metaforların depremin sonucuna odaklı olarak oluşturulduğu dikkat çekmektedir. Bazı öğrencilerin yapmış olduğu açıklamalar ve resimler dikkate alındığında depremin tahribata sebep olan etkisinin alınacak önlemler ile ortadan kaldırılabileceği ya da en aza indirilebileceği ifadelerine ulaşılmıştır. Bu sonucu destekleyen çalışmalar alanyazında mevcuttur. Demirkaya'nın (2008) yapmış olduğu çalışmada da ilkökul öğrencileri, büyüklerin önlem alması ile depremin etkilerinin azaltılabileceğini ifade etmişlerdir. Öcal'ın (2007) yapmış olduğu çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmış ve öğrencilere deprem öncesi, esnası ve sonrasında yapılması gerekenlerin kavratılmasının önemi üzerinde durulmuştur. Değirmenci'nin (2019) sınıf öğretmeni adaylarıyla yaptığı çalışmada da deprem öncesinde alınacak tedbirler ve etkili bir eğitim ile bireylerin bilinçlendirilmesi gerekliliği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmanın en çok metafor üretilen 3. kategorisi olan “dini ve mitolojik olgular” kategorisinde öğrenciler “kıyamet, ölüm ve canavar” metaforlarını oluşturmuştur. Bu kategorideki metaforlara yapılan açıklamalar incelendiğinde öğrencilerin genelinde depremin engellenemeyeceği, yerinin ve zamanının bilinemeyeceği depremin Allah'ın insanları bir cezalandırma şekli olduğu düşüncesi hâkimdir. Demirkaya'nın (2008) yetişkinler üzerine yapmış olduğu çalışmada da bu verileri destekleyen ifadeler yer almaktadır. Demirkaya'nın araştırmasına katılan bazıları katılımcılar “Depremin Allah tarafından, insanları cezalandırmak ve bir ders için gönderilmiş bir olay” olarak ifade etmişlerdir. Karakuş'un (2013), araştırmasında da özellikle depremi yaşayan öğrencilerin depreme yönelik metaforları dini inanış kategorisinde yoğunlaşmıştır.

Araştırmanın 4. kategorisi olan “duygusal deneyim kategorisinde” en çok oluşturulan üç metafor “korku, kırık kalp ve felaket”tir. Depremin sosyal ve ekonomik boyutunun yanında psikolojik sonuçlarının da olduğu bilinen bir gerçektir. Bu kategoride oluşturulan metaforlar ve çizilen resimler depremin çocuklar üzerindeki psikolojik etkilerini gözler önüne sermektedir. 2023 Kahramanmaraş depreminin etkileri bu kategoride de görülmektedir. Ölüm gibi soyut bir gerçekliğin, depremi yaşamamış çocukların bile düşsel dünyasını meşgul ediyor olması depremi yaşamış olan çocukların psikolojik desteğe olan ihtiyacını ortaya çıkartmıştır. Bununla beraber depremin olası travmatik etkilerini azaltıcı programlar uygulamaya konulmalı ve bu kapsamda farkındalık oluşturulmalıdır. Aydoğdu ve Fofana'nın (2023) depremin küçük çocuklar üzerindeki etkisi ve deprem yaşayan çocuklara yönelik müdahale programlarını inceledikleri çalışmada deprem öncesinde gerekli tedbirlerin alınarak depremin oluşturabileceği travmaya çocukların hazırlıklı olmaları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca aynı çalışmada olası bir depremde yetişkinlerin endişeli tavırlarının da çocuklar üzerinde olumsuz etkileri olacağı sonucuna ulaşarak deprem öncesi çocuklarla beraber yetişkinlerinde depreme psikolojik olarak hazırlanmalarının altı çizilmiştir. Karabulut ve Bekler (2019) tarafından yapılan çalışmada, depremi doğrudan yaşamamış çocukların medya kanalları aracılığıyla depreme dair çeşitli görüntülere maruz kalmasının, korku, endişe ve güvensizlik gibi olumsuz duygulara yol açtığı sonucuna varılmıştır. Çocukların deprem ile ilgili haber ve görüntüleri sınırlı biçimde izlemelerine izin vererek bu konuda onlarla konuşmak etkili olabilir. Abartılı ve korkutucu içeriklerden uzak tutulmaları da aileler tarafından alınacak bir önlem olabilir.

Araştırmanın diğer kategorileri olan “sallanan ve titreşime neden olan nesnelere, kırılabilir nesnelere, doğal afetler ve kargaşa içeren durumlar ve besin maddesi” kategorilerinde öğrenciler deprem esnasına ve sonrasında yönelik metaforlar oluşturmuşlardır. Gerek bu kategorilerde gerekse diğer kategorilerde depremin oluşum sebebine yönelik (yer kabuğunun kırılması ile ilişkisine yönelik) gerçekçi metaforlar oluşturan öğrenci sayısı oldukça azdır. Oysaki 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında depremin nasıl gerçekleştiğine yönelik bilgi ve ülkemiz deprem kuşakları bilgi notu olarak verilmiştir. Araştırmanın 10. kategorisi olan “doğal kaynak ve jeolojik unsur” kategorisinde bazı öğrenciler depremi yerin altında yuvarlanan taş ve kayalara hatta fosile benzetmişlerdir. Öğrencilerin bu şekilde metaforlar oluşturması yanlış öğrenmelerden kaynaklı olabilir. Öğretmenlerin depremin oluşum şeklini somut materyaller kullanarak anlatmaları, deprem esnasına yönelik simülasyonlara derslerinde yer vermeleri öğrencilerin depremi daha iyi algılamasına, deprem sırasında ve sonrasında yaşanabilecek durumlara hazırlıklı olmasına yardımcı olacaktır. Çoban (2017) yaptığı çalışmada ilkökul öğrencilerinin üç boyutlu bilgisayar oyunları ile depreme yönelik hazırlık ve korunma bilgisi vermeyi amaçlamış araştırma sonucunda bilgisayar oyunları ile ders işlenen deney grubunun, geleneksel yöntemlere göre ders işlenen kontrol grubuna nazaran kazanımları daha iyi kavradığı sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak oluşturulan tüm kategorilerdeki metaforların sallanma, sarsıntı, ölüm, kırılma ve yıkım temaları üzerine olduğu bunun depremin tanımı ve olası sonuçları ile ilişkisi noktasında tutarlı olduğu tespit edilmiştir. Ancak, deprem metaforlarına yönelik yapılan açıklamaların istenilen yeterlilikte olmadığı dikkati çekmektedir. Bu durum, katılımcıların yaşı itibarı ile beklenen bir durum olmakla birlikte depremin karmaşıklığı ve çok yönlülüğü karşısında yeterince derin düşünemediklerini veya duygularını ve düşüncelerini açıkça ifade etmekte zorlandıklarını gösteriyor olabilir. Depremin sadece fiziksel bir yıkım değil, aynı zamanda sosyal, ekonomik ve psikolojik boyutları da olan bir olay olduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle, deprem eğitimi sadece depremin tanımı ve olası sonuçları ile sınırlı kalmamalı, aynı zamanda depremin psikolojik etkilerine de

odaklanmalıdır. Öğrenciler, depremin olası travmatik etkilerine karşı psikolojik olarak hazırlanmalı ve bu tür olaylarla başa çıkabilmeleri için gerekli becerilerle donatılmalıdır.

### KAYNAKÇA

- Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı. (2023). Afet İstatistikleri. AFAD. <https://www.afad.gov.tr/afet-istatistikleri>
- Akkaya, A.D. & Yüçemen, M. S. (2011). Magnitüd-Sıklık ilişkisi parametrelerinin robust tahmini, 1. Türkiye Deprem Mühendisliği ve Sismoloji Konferansı, Ankara, Türkiye.
- Altay, S. (2008). *İlköğretimde Sosyal bilgiler dersinde depremle ilgili konuların irdelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Aydoğdu, F. & Fofana, A. (2023). Depremin küçük çocuklar üzerindeki etkileri ve müdahale programları. *International Conference on Trends in Advanced Research* (Cilt 1, ss. 20-25). Ankara, Türkiye.
- Bayram, H. (2024). Investigation of the Earthquake content in social studies coursebooks within the scope of middle school students' views. *Participatory Educational Research*, 11(2), 57-75. <https://doi.org/10.17275/per.24.19.11.2>
- Berk, H. (2023). An earthquake that took away lives, an unpreparedness that shattered dreams: Orthopedic science calls for data. *Acta orthopaedica et traumatologica turcica*, 57(1), 1-2.
- Bilik, M.B. (2015). *2011 Van depremleri üzerine sosyolojik bir analiz-mekân, afet yönetimi ve algı*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Çelik, A. A. & Gündoğdu, K. (2022). Öğretmenlerin afete hazırlık düzeyleri ile ilkokullardaki afet eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 77-112.
- Çoban, M. (2017). *Üç boyutlu oyunla yapılan deprem eğitiminin ilkokul öğrencilerinin akademik başarıları ile motivasyonlarına etkisi ve öğrenci görüşleri*, [Yayınlanmamış doktora tezi], Atatürk Üniversitesi.
- Değirmenci, Y. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının "doğal afet" kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforların incelenmesi. *International Journal of Geography and Geography Education*, (39), 83-94.
- Demirkaya, H. (2008). The effects of the Yazıköy-epicentre Burdur earthquake (12 May 1971) on the residents of the village. *Journal of Beliefs & Values: Studies in Religion & Education*, 29(3), 243-252. <https://doi.org/10.1080/13617670802465763>
- Doğan, M., Nacaroğlu, O. & Ablak, S. (2021). Sivrice depremini yaşamış ortaokul öğrencilerinin depreme ilişkin metaforik algılarının incelenmesi: Malatya ili örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 384-402.
- Hazine ve Maliye Bakanlığı. (2023). Kahramanmaraş ve Hatay Deprem Raporu, <https://www.hmb.gov.tr/haberler/2023-kahramanmaras-ve-hatay-depremleri-raporu> Erişim: 05.04.2023
- Karabulut, D. & Bekler, T. (2019). Doğal afetlerin çocuklar ve ergenler üzerindeki etkileri. *Doğal Afetler ve Çevre Dergisi*, 5(2), 368-376. <https://doi.org/10.21324/dacd.500356>
- Karakuş, U. (2013). Depremi yaşamış ve yaşamamış öğrencilerin deprem algılarının, metafor analizi ile incelenmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 18(29), 97-116.
- Kasap, R. & Gürten, Ü. (2003). Deprem magnitüdüleri için tekrarlanma yıllarının elde edilmesi: Marmara bölgesi örneği. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 4(2), 157-166.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). Hayat Bilgisi dersi öğretim programı (1. 2. ve 3. sınıflar). MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı (4.sınıflar). MEB Yayınları.
- Öcal, A. (2007). İlköğretim okullarında deprem hazırlıkları: Kırıkkale ili örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 1-12.
- Qiu, X., Yang, X., Fang, Y., Xu, Y., & Zhu, F. (2018). Impacts of snow disaster on rural livelihoods in southern Tibet-Qinghai Plateau. *International journal of disaster risk reduction*, 31, 143-152.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 459-496.
- Sapsağlam, Ö. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarında doğal afet farkındalığı. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 38 (1), 283-295.
- Torani, S., Majd, P. M., Maroufi, S. S., Dowlati, M., & Sheikhi, R. A. (2019). The importance of education on disasters and emergencies: A review article. *Journal of Education and Health Promotion*, 8, 85. [https://doi.org/10.4103/jehp.jehp\\_262\\_18](https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_262_18)
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2023). 2023 Kahramanmaraş ve Hatay Depremleri Raporu. Ankara: Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı.

- Usta, G. (2022). Üniversite öğrencilerinin afet ve göç kavramlarına ilişkin geliştirdikleri metaforların incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(27), 742-768.
- Yazıcı, Ö. & Ulu Kalın, Ö. (2018). Doğal Afet" için kavramsal metaforların karşılaştırmalı analizi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 5(1), 25-40.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayınevi



Araştırma Makalesi

“Bahşı Söyle Ahvalini” Belgeselinde Söz Varlığı\*

Vocabulary in the Documentary “Bahşı Söyle Ahvalini”

Research Article

Ayşen Arıcı\*<sup>1</sup>

Gülşah Yalçın<sup>2</sup>

Karamanoğlu Mehmetbey  
Uluslararası Eğitim  
Araştırmaları Dergisi

Haziran, 2024  
Cilt 6, Sayı 1  
Sayfalar: 57-65  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 20.01.2024  
Kabul : 04.05.2024

DOI: 10.47770/ukmead.1422549

Özet

Dil, kendi toplumuna ait değer ve kültür unsurlarını bünyesinde barındırır. Bu unsurlar çeşitli yollarla gelecek nesillere aktarılır. Dilin, değerlerin ve kültürün nesillere aktarımı için başvurulan yollardan biri belgesellerdir. Araştırmanın amacı, TRT İç Yapımlar Daire Başkanlığınca çekimleri tamamlanan ve ilk bölümü 8 Şubat 2022 tarihinde TRT Belgesel kanalında yayımlanan “Bahşı Söyle Ahvalini” adlı belgeye konu olan on ozanın belgeselde geçen eserlerinin söz varlığını tespit etmektir. Bu sayede belgeselin Türkçenin söz varlığını ne düzeyde yansıttığı ve söz varlığına katkısı ortaya konmuştur. Araştırmada dijital materyallerin incelemesine de uygun olan nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmadan hareketle Türk kültürünün aktarımında, okullarda Türkçenin halk edebiyatı örnekleriyle öğretiminde, Türkçenin doğru kullanımıyla ilgili toplumsal farkındalık yaratmak için her yaş grubuna hitap eden benzer belgesellerin önemi vurgulanmıştır. Türkçe derslerinde söz varlığı unsurlarını yansıtan eserlerden yararlanılmasının gerek dinleme eğitiminde gerek sözcük öğretiminde gerekse Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde gerekliliğine dikkat çekilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** “Bahşı Söyle Ahvalini” Belgeseli, söz varlığı, sözcük öğretimi, Türkçe öğretimi

Abstract

The language carries the cultural and value elements of its society. These elements are transferred to future generations in various ways. Documentaries are one of the ways to transfer language, values and culture to new generations. The aim of the research is to determine the vocabulary of the works of ten minstrels who are the subject of the documentary titled "Bahşı Söyle Ahvalini", the shooting of which was completed by TRT Internal Productions Department and the first part was broadcasted on TRT Documentary channel on February 8, 2022. In this way, the extent to which the documentary reflects the vocabulary of Turkish and its contribution to the vocabulary was determined. In the research, document analysis method, which is one of the qualitative research methods suitable for the analysis of digital materials, was used. Based on this study, the importance of similar documentaries that appeal to all age groups in the transfer of Turkish culture, in teaching Turkish with examples of folk literature in schools, and in raising social awareness about the correct use of Turkish was emphasized. The necessity of utilizing works written in a simple language reflecting the elements of vocabulary in Turkish lessons; the necessity of using folk literature works in listening education, vocabulary teaching, teaching Turkish to foreigners was emphasized.

Documentary “Bahşı Söyle Ahvalini”, vocabulary, vocabulary teaching, teaching Turkish

Keywords

International Journal of  
Karamanoğlu Mehmetbey  
Educational Research

June, 2024  
Volume 6, No 1  
Pages: 57-65  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Corresponding author

Article Info:

Received : 20.01.2024  
Accepted : 04.05.2024

DOI: 10.47770/ukmead.1422549

<sup>1</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, [aysen.arici1@gmail.com](mailto:aysen.arici1@gmail.com), <https://orcid.org/0009-0002-0019-0660>

<sup>2</sup> Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [aygulshahyalcin@gmail.com](mailto:aygulshahyalcin@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-0979-1630>

\* Bu çalışmanın özeti 15. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumunda sunulmuştur.

## GİRİŞ

Dil, insanlar arasındaki iletişimde büyük paya sahip olan kendine özgü kurallar içerisinde canlı bir varlıktır. Dili oluşturan en küçük yapı sözcüktür. İnsanlar tüm bilgileri, kültürel değerleri ve tecrübeleri yazılı ve sözlü olarak sarf edilen sözcüklerle aktarmaktadırlar (Güleç ve Geçgel, 2012). Sözcük aktarımları bireyler arasında bir döngü oluşturmuş, neticesinde iletişim olgusu doğmuştur. İletişim olgusu bireyin toplumda yer edinmesi için çevresiyle iletişim zorunluluğu oluşturmuştur (Aydın, 2013). Küçük bireylerin bu iletişime ortak olmasında dört temel becerinin kazandırılmasının yanı sıra büyük oranda doğru dil kullanımı etkili olmaktadır.

Dilin kültürle olan yakın bağı, kendi toplumunda ve nesilden nesile aktarımında etkilidir. Halka ait, halkın kültürünü yansıtan edebî eserler sayesinde dil, başarılı ve etkili bir şekilde işlevini sürdürür (Cemiloğlu, 2004). Millî eğitim sistemi içinde okul çağı çocuklarına dil ve kültürü öğretmek, çocukların hem fiziksel hem zihinsel gelişimine büyük katkı sağlamakta bununla birlikte çocuklar dil aracılığıyla sosyal bir çevre edinme fırsatı yakalamaktadır (Güven ve Bal, 2000). O hâlde kültürün edinilmesi dil unsurlarının etkin ve iyi kullanımıyla mümkün olmaktadır. Etkin ve iyi kullanılmış örnekler öğrencinin dil ve kültür edinimini doğrudan etkilemektedir.

Türk kültürü içinde halk şairlerinin yeri büyüktür, Türk kültürünü yansıtan halk edebiyatı metinleri Türkçeyi öğretmeye kaynaklık etmektedir (Tekşan, 2012: 274-275). Türkçenin doğuşu ve tarihsel süreci etkileşim içinde olduğu toplumla mümkün olmuştur. Halk edebiyatının ileri gelenlerinin ortaya koyduğu ürünler (türkü, mani, şiir, öykü, masal, efsane, destan, tekerleme, bilmece...) Türkçe dersi içinde ve dersin kitaplarında metin olarak yerini almıştır. Bunun nedeni hem söz varlığı hem de kültür öğretimi için halk edebiyatı eserleri önem taşımaktadır.

Söz varlığı, dili kullanan bireylerin dünyaya geldikten sonra kazandığı söz unsurlarının bütünüdür, söz varlığındaki gelişim kişinin içinde bulunduğu şartların da gelişmesi demektir. Söz varlığı gelişimi, yakın çevrede başlayan dil çalışmalarının sistemli bir sosyal çevre olan okulda hız kazanmasıyla devam etmektedir (Özbay, 2007). Bu gelişimi sağlamak için Türkçe dersinin rolü büyüktür. Çünkü düşünme süreçleri ve anlama ve anlatma becerilerinin aktif kullanımı için zengin bir söz varlığı gerekir. Bu nedenle söz varlığı unsurlarının üzerinde titizlikle durulmalıdır.

Söz varlığı unsurları, her bir bireyin toplum içinde varlığını sürdürmek için bütünlüğünü koruduğu, kuşaktan kuşağa aktarımını sürdürdüğü, milletin birikiminin sadece simgesel olmadığı, bütüne bakıldığında toplumun dünyaya bakışını yansıtan özelliklere sahiptir (Aksan 2004:7). Bu unsurlar, genel anlamda kelimeler, terimler, deyimler, atasözleri, kalıplaşmış ifadeler, ikilemeler ve yabancı sözcüklerdir.

Söz varlığını öğretmenin yolu kelime öğretiminden geçmektedir. Kelime öğretimi, dil eğitiminin etkinlik alanlarından biridir. Okullarda kelime öğretimi ile dil becerilerinin kazanımı ve sürekliliğini, aynı zamanda etkin şekilde kullanımını sağlamak hedeflenir. Karatay (2007: 145) dört temel becerinin kazanılmasının zengin sözcük dağarcığına sahip olmakla mümkün olduğunu söylemektedir. Kelime öğretimi ile eğitim sürecinde öğrencilerin kelime dağarcığını genişletmesi hedeflenir. Söz dağarcığının şematik değerlendirilmesi yapıldığında bu sistemi alıcıya aktaracak diziler bütünü oluşturmak kaçınılmaz olmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan özel amaçların arasında okuduğu, dinlediği ya da dinlediğinden hareketle "söz varlığını zenginleştirme" ibaresi geçmektedir (MEB, 2019). Bu özel amaçları kazandırmak için kelime öğretiminde kullanılmak üzere söz varlığı bakımından zengin yazılı, görsel ve işitsel kaynaklara ihtiyaç duyulmaktadır.

Bireyin ulaştığı ders kaynakları içinde okuduklarının yanı sıra dinledikleri veya izlediklerinden yola çıkarak teknoloji kullanımının önem arz ettiği görülür. Yaşama dair her alanda teknoloji yaygınlaşıp zorunluluk hâline gelmiştir (Koç, 2021). Zamanla okullarda da görsel ve işitsel unsurları destekleyecek teknolojik araçlar yerini almıştır. Çağın gereğine uygun hazırlanan dijital içerikler, filmler, çeşitli platformlar, interaktif uygulamalar, belgeseller ders tasarımları içinde yer bulmaktadır. Videolar, öğrencilerin görsel girdileri anlamlandırmasını sağlayan birer araçtır. Dil öğretiminde doğal olan ses, görsel ve basılı bileşenlerin bir bütün olduğu eğitim ve kültür içerikli film, belgesel ya da videolar materyal olarak günümüzde sıkça kullanılmaktadır. Bu araçlar içinde belgeseller konu bütünlüğünü sağlama noktasındaki rolleriyle ve dikkat çekici yanlarıyla eğitim öğretimde kullanılabilir ders araçlarıdır (Can ve Evecen, 2017).

Gerek söz varlığı çalışmalarında gerek dil öğretiminde öğrenme amacına uygun en doğru stratejiyi belirlerken çeşitli içeriklerden yararlanılmaktadır. Belgeseller de bu içeriklerin içinde yerini almaktadır. Rotha (1935), kurgudan oluşmayan belgesellerin bazıları için içsel güçlerle sahneleme fırsatı tanırken bazıları için çağdaş sahenin imkânlarını kullanıp en üst doğru terimlerle temas etme şansı olarak görülmekte olduğunu söylemektedir. Çeşitli alanlarda hazırlanmış belgesel ve filmlerin birçok duyu organına hitap ediyor olması öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle eğitimde ve bilimsel araştırmalarda sıkça kullanıldığı görülmektedir (Akbaş, 2011: 16). Dolayısıyla Türk kültürünü yansıtan belgesellerin Türkçe öğretimine de katkı sağladığı düşünülmektedir. Sommerauer ve Müller (2014), Türkçe öğretiminde kullanılacak materyaller arasında yer alan belgesellerin, çocukta bakış açısını değiştireceğini, durumlara ve olaylara karşı farklı gözle bakma fırsatı sunacağını ifade etmişlerdir. Türkçenin söz varlığına ve Türk kültürünün aktarımına yönelik yapılan çalışmaların birçoğu yazılı kaynaklar incelenerek yapılmıştır. İncelenen belgesel dijital veri içinde söz varlığını inceleme fırsatı sunmuş, bunun yanında Türk kültürüne ait unsurların hem Türkçe öğretiminde hem de yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılacak sözlü ürünleri kullanma hususunda önemi ortaya konmuştur.

## Araştırmanın amacı

Hazırlanan bu çalışmada amaç, TRT İç Yapımlar Daire Başkanlığınca çekimleri tamamlanan ve ilk bölümü 8 Şubat 2022 tarihinde TRT Belgesel kanalında yayımlanan "Bahşı Söyle Ahvalini" adlı belgeye konu olan on ozanın belgeselde geçen eserlerinin söz varlığını tespit etmek, belgesellerin Türkçe öğretimine katkısını belirlemek ve türkülerin örnek metin alıştırılmaları olarak kullanılmasını sağlamaktır. Alan yazında halk kültürü öğelerini yansıtan belgesellerin söz varlığının tespiti için yapılmış bir çalışmaya rastlanmaması araştırmanın gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu temel amaç doğrultusunda "Bahşı Söyle Ahvalini" adlı belgeselde geçen eserlerin söz varlığı unsurları nelerdir, bu unsurlar ne sıklıkta kullanılmıştır? sorusuna cevap aranmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi modeli kullanılmıştır. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır" (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 217).

### İnceleme Nesnesi

İncelenen belgesel dört bölümden oluşmaktadır. Bölümlere, "*Türk Dünyası kültür varlığının önemli unsurlarından biri de tarihi geçmişi çok eski zamanlara uzanan 'âşıklık geleneği'dir. Türkiye'de halk ozanı, halk şairi, saz şairi gibi adlarla anılan âşıklar, halk adına sevdaları, ümitleri, özlemleri, dertleri ve kederleri dile getiren taşıyıcılarıdır.*

*Şamanlık geleneğinin bir nevi devamı olan halk ozanları, Türkmen, Özbek ve Kazak Türklerinin yaşadığı bölgelerde 'BAHŞI' ifadesiyle adlandırılır. 2021 yılı Kültür ve Turizm Bakanlığı verilerinde, yaşayan 548 halk ozanı kayıtlıdır.*" ifadeleriyle başlanmaktadır.

Her bir bölümün yaklaşık olarak 30 dakika sürdüğü belgeselde 12 şehirden 12 ozana yer verilmiştir, araştırmanın temelini ozanların kendilerinin çalıp söylediği türküler oluşturmaktadır. Ozanlar; Şemsettin Kubat (Afyonkarahisar), Ayşe Tekin (Kırşehir), Hanifi Ünver (Malatya), Ersin Sergen (Kırıkkale), İbrahim Ethem (Muğla), Engin Dervişoğlu (Rize), Hüseyin Yılmaz (Mersin), Cumali Gezer (Gaziantep), Ozan Dertli Polat (Adana), Musa Kaldı (Şanlıurfa), Salih Şahin (Kars), Ozan Sıtkı Eminoğlu (Erzurum)' dur. Zurna sanatçısı Ersin Sergen ve tulum sanatçısı Engin Dervişoğlu, eserlerini sözsüz sundukları için çalışma dışında tutulmuştur. TRT repertuarına girmemiş türkülerin kayıt altına alınması amaçlanan belgeselde yaşadıkları şehrin atmosferini, yaşamlarını sürdürdükleri yerin resmini ortaya koyan ozanların hayata bakışını izleyicilere sunmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nesnesi olarak TRT Belgesel kanalında yayımlanan "Bahşı Söyle Ahvalini" adlı belgeye konu olan on ozanın belgeselde geçen eserleri belirlenmiştir. Halk şairlerinin TRT arşivinde yer almayan eserlerinin yer bulduğu bu belgeselde 12 bölgenin kültür ve değerlerini, dil unsurlarını, yerel özelliklerini, yaşam koşullarını yansıtmaları sebebiyle çalışmaya değer bulunmuştur. "Doküman incelemesinde hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabilmesi araştırma problemi ile yakından ilgilidir. Yazılı kaynakların yanı sıra film, video ve fotoğraf gibi görsel malzemeler de nitel araştırmalarda kullanılabilir" (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 217). Buradan hareketle görseller izlenerek içerik yazıya dönüştürülüp deşifre edilmiştir. Word ortamına aktarılan metin belirlenen söz varlığı unsurları bakımından tek tek fişlenmiştir. Fişlenen veriler kategorize edilip sıklık tabloları oluşturulmuştur. İki uzman tarafından elde edilen veriler karşılaştırılmış ve iki uzmanın ulaştığı verilerin örtüştüğü görülmüştür. Oluşturulan tablolar üzerinden sıklık hesapları yapılmıştır.

### Verilerin Analizi

Toplanan verilerin yorumlanmasında ise betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. "Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır" (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 224). Eserlerden elde edilen kelimelerin tasnifinin ardından Aksan'ın (2006) araştırmasında yer verdiği söz varlığı unsurları gruplamaları doğrultusunda kelimeler; fiiller, özel adlar, bitki adları, hayvan adları, yer adları, eşya adları, ikilemeler, deyimler, atasözleri ve kalıp sözleri başlıklarına göre listelenmiştir.

## BULGULAR

Belgeselde yer alan on eserde söz varlığı unsurlarından fiiller, özel adlar, bitki ve hayvan adları, yer adları, eşya adları, ikilemeler, deyimler, atasözleri ve kalıp sözler incelenmiştir ve belirlenen unsurların sıklık tablolarına yer verilmiştir.

**Tablo 1.***Eserlerde Birden Fazla Kullanılan Sözcükler ve Sıklık Sıralaması*

Sözcük	Sıklık	Sözcük	Sıklık
Ben	24	Tarih	3
Sen	15	Anadolu	3
Gel-	11	Kal-	3
Bir	10	Cihan	2
Yan-	9	Kendi	2
Gör-	7	Ayşe	2
De / da	7	Bakış	2
Güzel	5	Yet-	2
Çağır-	5	Yan	2
Var	5	Köy	2
De-	4	İç	2
Bu	5	Vatan	2
Git-	5	Yurt	2
Gül	4	Felek	2
Mi	4	Al-	2
Ana	4	Yâr	2
Aman	4	Göç-	2
O	3	Şehir	2
Yüz	3	Göz	2
Sevgi	3	Söz	2
Saygı	3	Şu	2
Göster-	3	Gönül	2
Sarıl-	3	Nalan	2
İnsan	3	Bülbül	2
Deli	3	Yaz-	2
Sev-	3	Bil-	2

Tablo 1’de “Bahşı Söyle Ahvalini” belgesinde yer alan on ozanın seslendirdiği eserlerde birden fazla geçen sözcükler ele alınmıştır. Benlik kavramını yansıttığı için halk edebiyatı ürünlerinde sıkça rastlanan şahıs zamirleri, “ben” 24 ve “sen” 15 kez kullanılmıştır. Bu kelimeleri “gel-” eylemi takip etmektedir. Örnek olarak sıklık tablosunda yer alan sözcüklerin içinde yer aldığı bir kısma aşağıda yer verilmiştir.

*“Bir nesihatim var gül yüzlüm sana” (Bir Nasihatim Var)*

*“Ayşe aşık desem sana bir bakışın yeter bana” (Gelmiyorsun)*

*“Bilmem ki neyledim sana sevgilim” (Tuz Gibi)*

*“Çağır da gelem yanına çağırıyorum gelmiyorsun” (Gelmiyorsun)*

*“Muğla’nın güzelleri ben yandım*

*Kınalıdır elleri ben yandım*

*Pencireden bakarlar ben yandım*

*Datlı söyler dilleri ben yandım*

*Baharın yurda göçer ben yandım*

*Büryan yenir hoş geçer ben yandım*

*Suyu guyudan içer ben yandım*

*Güz gelir şehre göçer ben yandım” (Ben Yandım)*

**Tablo 2.**  
Fiillerin Kullanım Sıklığı

Sözcük	Sıklık	Sözcük	Sıklık
Gel-	11	Kör ol-	1
Yan-	9	Terk eyle-	1
Gör-	7	Bükül-	1
Çağır-	5	Öl-	1
De-	4	Ara-	1
Kal-	3	Bak-	1
Sarıl-	3	Söyle-	1
Sev-	3	Ye-	1
Kal-	3	İç-	1
Göç-	2	Çal-	1
Yet-	2	Neyle-	1
Al-	2	Yak-	1
Bil-	2	Soldur-	1
Yaz-	2	Yap-	1
Doğrul-	1	Gül-	1
Yarat-	1	Yazıl-	1
Eri-	1	Gir-	1
Coş-	1	Bağır-	1
Bağır-	1	Meth eyle-	1
Eş-	1	Yık-	1
Sar-	1	Tamam eyle-	1
Sır ol-	1		

Tablo 2’de incelenen şiirlerde yer alan fiillerin sıklıkları verilmiştir. “gel-” fiili en çok kullanılan fiil olmuştur. Yapı bakımından değerlendirildiğinde basit, türemiş ve birleşik fiil örneklerine rastlanmaktadır.

*“Bükülmez çelik mi kolun Alparslan” (Alparslan)*

*“Dostları görmüşüm bugün eyvallah” (Bir Nasihatim Var)*

*“Terk eyledim vatanımı yurdumu” (Köyüm)*

**Tablo 3.**  
Özel İsimler ve Kullanım Sıklıkları

Sözcük	Sıklık	Sözcük	Sıklık
Anadolu	3	Dertli Polat	1
Alparslan	2	Ani	1
Ayşe	2	Eminoğlu	1
Mustafa Kemal	1	Kul Şahin	1
Gulmutlu	1	Kars	1
Yoksul Divani	1	Fatih	1
Nene Hatun	1	Muğla	1
Kara Fatma	1	Musa Kaldı	1
Şerife	1	Hanifi	1
Allah	1		

Tablo 3’te temel söz varlığı unsurlarından özel isimlerin eserlerde birden fazla yer aldığı görülmektedir. İnsan isimlerinin yanı sıra mahlaslar, yer isimleri, dini isimler de yer bulmaktadır.

*“Der Hanifi neden gülmüyor yüzüm” (Tuz Gibi)*

*“Ben de bilmem Dertli Polat nereli” (İlk ve Son)*

*“Coştı güller bülbüller ah ki Musa kaldı” (Sarardı Soldu Gülşen)*

*“Şimdi tarda çalar telin Alparslan” (Alparslan)*

*“Nene Hatun, Kara Fatma, Şerife” (Anadolu Anaları)*

*“Mustafa Kemal’in askerleridir.” (Anadolu Anaları)*



**Tablo 4.***Bitki - Hayvan Adları ve Kullanım Sıklıkları*

Sözcük	Sıklık
Gül	4
Bülbül	2
Maral	1

Tablo 4'te on eserde mevcut olan bitki ve hayvan isimleri yer almaktadır. Şiirlerde karşılaşılan tek bitki ismi "gül" iken "bülbül" ve "maral" hayvan isimleri olarak eserlerde yer bulmuştur.

"Ben yaralı maral gibi inim inim inliyorum." (Gelmiyorsun)

"Gonca güller gibi soldurdun beni." (Tuz Gibi)

"Coştur güller bülbüller ah ki Musa kaldı." (Sarardı Soldu Gülşen)

**Tablo 5.***Eşya Adları ve Kullanım Sıklıkları*

Sözcük	Sıklık
Pencere	1
Kılıç	1
Tar	1
Keman	1

Tablo 5'te eserlerde yer alan eşya adları verilmiştir. Eşya adları birer kez kullanılmıştır. "tar" çalgı aleti adı olarak, "keman" ise bir Farsça tamlamada benzetme amacıyla kullanılmıştır.

"Pencereden bakarlar ben yandım." (Ben Yandım)

"Ani'de düşmana kılıcı çalan" (Alparslan)

"Gittin de hayalimde bir kaş-ı keman kaldı." (Sarardı Soldu Gülşen)

"Şimdi tarda çalar telin Alparslan" (Alparslan)

**Tablo 6.***İkilemeler ve Kullanım Sıklıkları*

Sözcük Grubu	Sıklık
Nalanım nalanım	1
Görüp görüp	1
Feryat figan	1
Çeke çeke	1

Tablo 6'da eserlerde geçen ikilemelere yer verilmiştir. İkilemelerin birer kez kullanıldığı görülmektedir.

"Ben bir sevdazedeyim nalanım nalanım acı bana" (Sarardı Soldu Gülşen)

"Aman görüp görüp de gül cemalini sevmeye" (Barak Kızı)

"Aşk acısı çeke çeke eriyorum görmüyorsun." (Gelmiyorsun)

**Tablo 7.***Deyimler ve Kullanım Sıklıkları*

Deyim	Sıklık
Yüzü gülmek	1
Derdini eşmek / yarasını deşmek	1
Sır olmak	1
Muradına ermek	1
İnim inim inlemek	1
Kavil eylemek / kavil kesmek	1
Kılıç çalmak	1
Kuvvet almak	1
Gözü var / gözü olmak	1
Meyil vermek	1
Akıl ermek	1
Hoş geçmek	1
Sarardı soldu / sararıp solmak	1
Yüreği yanmak / yüreğini yakmak	1

Tablo 7'de eserlerde geçen deyimler verilmiştir. Deyimlerin birer kez kullanıldığı görülmüştür. Bazı deyimlerin kullanımında ozan sözcüklerin yerini değiştirilerek ya da o anlama gelecek farklı sözcükler kullanılarak aynı anlama gelen farklı söz kalıpları oluşturulmuştur. Eserlerde geçen bazı deyimler şu şekildedir.

"Ol mutluyum eştim kendi derdimi" (Köyüm)

"Zalım felek muradına erdi mi?" (Köyüm)

"Ben yaralı maral gibi inim inim inliyorum" (Gelmiyorsun)

"Ani'de düşmana kılıcı çalan" (Alparslan)

"Ben sana bağlıyım aklım ereli" (İlk ve Son)

**Tablo 8.**

*Kalıplaşmış İfadeler ve Kullanım Sıklıkları*

Kalıp İfade	Sıklık
Aman!	4
Tarih yazmak	1
Abdal olmak	1
Ah felek!	1
Ak alın	1
Deli gibi	1
Kara yazı	1
Ta uzaktan	1
Yâr yâr	5
Köz gibi	1
Bir çift söz	1
Bükülmez çelik	1
Tatlı dil	1
Hoş geçmek	1
Gül cemâlini görmek	1
Sevgi saygı göstermek	3
Elhamdülillah	1
Eyvallah	1

Tablo 8'de kalıplaşmış ifadelerden "Aman!", "Yâr yâr...", "Sevgi saygı göster..." sözleri diğer ifadelerden daha sık kullanılmıştır. Toplamda on eserde mevcut kalıplaşmış ifade sayısı sıklıklara bakılmaksızın 18 olarak tespit edilmiştir.

Bunun yanı sıra eserlerde atasözlerine hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Söz varlığı unsurları açısından zenginlik gösteren eserlerin yalın bir Türkçe ile oluşturulduğu gözlemlenmiştir. Bölgelerin yakın kültürlerden etkilendiği, özellikle "Sarardı Soldu Gülşen" ve "Alparslan" eserinde Farsça terkiplerin bulunduğu görülmektedir.

"Sarardı soldu gülüşen bir **dem-i hazan** kaldı.

**Hâl-i lâl-ü perişan** bülbüle figan kaldı

Ben bir sevdazedeyim nalanım nalanım acı bana

Gittin de hayalimde bir **kaş-ı keman** kaldı (gülüm aman)

Apansız **coş-u huruş** geldi bağı bahçeme

Coştu güller bülbüller ah ki Musa Kaldı (gülüm aman)" (Sarardı Soldu Gülşen şiiri)

"O **sultan-ı azam** Hükümdar oğlan" (Alparslan şiiri)

İncelenen şiirlerde nadir olarak yörelere ait söyleyiş özellikleri tespit edilmiştir. Özellikle harf değişimleri dikkat çekmektedir. Bazı sözcüklerle ses düşmesi neticesinde oluşan hece kaynaşmasıyla karşılaşılmaktadır.

nesihat "nasihat" (a > e değişimi)

Gulmutlu "Kulmutlu" (k > g değişimi)

datlı "tatlı" (t > d değişimi)

pencire "pencere" (e > i değişimi)

çağırıyor "çağırıyorum" (hece kaynaşması)

çit "çift" (ses düşmesi)

gelem "geleyim" (hece kaynaşması)

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu akademik çalışma incelenen eserlerdeki söz varlığı unsurlarını açıkça ortaya koymuştur. Eserlerde en çok kullanılan sözcükler “ben” ve “sen” olmuştur. Türkülerde zamirlere sıklıkla yer verilmesi samimi bir üslup kullanıldığını ortaya koymaktadır. “Türküler yalın, temiz, toplumun ortak unsurlarını, duygularını, fikirlerini barındıran çeşitli ezgilerle söylenen bir müzik sanatıdır. Toplumların ulusal benliklerini sevinç, üzüntü, hasret, acı, sevgi, barışa değer verme gibi çeşitli unsurlarını içerisinde barındırmaktadır” (Kınık, 2011, s.141). Bu durum aynı zamanda olayların ben diliyle anlatıldığını, empati ile davranıldığını ve etkili bir iletişim kurulduğunu gösterir.

“Bir Nasihatim Var” eserinde şair “Sevgi saygı göster sarıl insana” dizesinin sıkça tekrarlanması insana yaradandan ötürü değer vermeyi öğütlemektedir. Dünyada en değerli varlığın insan olduğuna dikkat çekmektedir. Bu öğretinin çocuklara millî değerlerin öğretimi konusunda aşılması için kaynaklık edebilecek bir metindir.

Eserlerin birçoğunda ozan kendi adını ya da mahlasını geleneksel tarzda şiirlerde rastlanılan şekilde kullanmıştır. Özel isimlerin içeriğini anlatır niteliktedir. Eserlerde yer eden söz varlığı ile eserlerde işlenmiş konular paralellik göstermektedir. Özel adlarda; dini adlara, yer adlarına, tarihe değer katan büyüklere ve kadınlara yer verilmiştir.

Eserler şehirlerin kültürel yapısını, inanç unsurlarını, yer yer örf ve âdetlerini, tarihî önemini, toplumsal bakış açısını vurguladığı gözlemlenmiştir. Karagöz ve Bahşi (2023), çalışmalarında Malatya yöresinin türkülerıyla yörenin geleneklerini, konuşma dili unsurlarını, toplumsal yapısını aktarmak amacıyla 50 türküyü söz varlığı açısından incelemiştir. Alanyazında yörelerin söz varlığı üzerinde çeşitli çalışmalar mevcuttur. Ancak çalışma bu noktada birçok bölgeye ait eserleri kapsamaktadır. Bölgelerinin geleneklerini, dil unsurlarını ve bölgelerin kültürel özelliklerini yansıtmaktadır.

Eserlerde fiil varlığının çokça yer ettiği, “gel-” fiilinin en fazla kullanılan fiil olduğu görülmüştür. “gel-” fiiline sıklıkla yer verilmesi âşıklık geleneğinde sıkça kullanılan ayrılık, aşk acısı, gurbet, özlem gibi konulara dikkat çekmektedir. Sözcüklerin çağrıştırdıkları konular aynı zamanda sözcük öğretiminin kavranmasına da yardımcı olur. “Sözlü ve yazılı iletişimde özellikle anlama ve anlatma temel dil becerilerinden olan okuma ve yazmayı, hatta dinleme ve konuşma alt dil becerilerini de etkileyen faktörler arasında kelime hazinesinin önemli bir yeri vardır. Anlama ve anlatma temel dil becerilerinin etkin kullanımı kelime hazinesine bağlıdır” (Karatay, 2007: 141). Şahin ve Kayhan (2023), Neşet Ertaş’a ait 125 türkünün söz varlığı unsurlarını incelemiştir. Çalışmadan elde edilen bulguların Türkçe eğitiminde, yabancılara Türkçe öğretiminde ve kültür aktarımında kullanılabileceği önerilmiştir.

Eserler bitki adları ve hayvan adları, yer adları, eşya adları, ikilemeler, deyimler ve kalıp sözleri bünyesinde barındırmaktadır. Özellikle halk ve divan şiirlerinde “gül” adının sıkça kullanılmasının örneğini türkülerde de görüldüğü söylenebilir. “Gül” sözcüğünün hem ad hem de fiil olarak kullanılması da ayrıca anlatıma zenginlik katmıştır.

Atasözlerine ise eserlerde rastlanmamıştır. Bununla birlikte birçok söz varlığının mecazlı anlatıma yardımcı olduğu tespit edilmiştir. İncelenen eserlerin belirlenen söz varlığı tespitlerinin yanında kalıp ifadelerin, yerel kullanımların, konuşma dilinin bestelere taşındığı belirlenmiştir. “Aman!”, “Ah felek!” ve “yâr yâr” kalıp sözlerinin sıklığı yine âşıklık geleneğinin konularından “acı, keder ve yâre duyulan hasret”e dikkat çeker.

## ÖNERİLER

Türkçe öğretiminde öğrencilerin dikkatini çekmek için bu ve benzer belgesellerle derse başlanabilir. Sözcük öğretimi, söz varlığı unsurlarının kazanımına katkı sağlayacak bestelenmiş şiirler, türküler ilgi çekici hâle getirebilir. Sözcüğün kullanım alanına olumlu ve kalıcı bir katkı sunabilir.

Türkçe öğretimine içerik ve malzeme açısından uygun olan belgeseller, Türkçe dersinde temel dil becerilerinin kazandırılma sürecinde, söz varlığının kavratılmasında, ders planının herhangi bir yerinde materyal olarak kullanılabilir. Verilen mesajlardan, öğretilerden yola çıkarak değer öğretiminde de kullanılabilir. Ayrıca türküler, Türkçe derslerinde hem etkinlik hem kültür unsuru hem de metin olarak kullanılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akbaş, O. (2011). Bir öğrenme nesnesi olarak eğitsel kısa filmler: Öğretmen adaylarının çektikleri eğitsel kısa filmler üzerine bir değerlendirme. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27,16.
- Aksan, D. (2004). *Türkçenin sözvarlığı*. Ankara: Engin yayınları
- Aksan, D. (2006). *Anadilimizin söz denizinde*. (1. Basım) Ankara: Bilgi Yayınevi
- Aydın, İ. S. (2013). Öğretmen adaylarının konuşma öz yeterliklerine ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14, 33-46.
- Can, A. ve Evecen G. (2017). Belgesel filmde anlatı-anlatıcı ilişkisi: "Grizzly man" belgesel filmi örneği. *Selçuk İletişim*, 10(1), 282-294.
- Cemiloğlu, M. (2004). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Alfa Akademi.

- Güleç, H. Ç. ve Geçgel, H. (2012). *Çocuk edebiyatı okul öncesinde kitap ve edebiyat*. İstanbul: Kriter Yayınevi
- Güven, N. ve Bal, S. (2000). *Dil gelişimi ve eğitimi. 0-6 yaş dönemindeki çocuklar için destekleyici etkinlikler*. (1. Baskı) Epsilon.
- Karagöz Dursun, B. ve Bahşı, N. (2023). Malatya türkülerinde söz varlığı. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (10), 632-647.
- Karatay, H. (2007). Kelime Öğretimi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Kınık, M. (2011). Bir iletişim aracı olarak Türk halk müziği ve türküler. *Erciyes İletişim Dergisi*, 2(1), 136-149.
- Koç, E. S. (2021). Nasıl bir uzaktan eğitim? 1 yılın sonunda yapılan çalışmaların değerlendirilmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 7(2), 13-26.
- MEB, 2019. *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap
- Rotha, P. (1935). *Documentary*. London, UK: Faber & Faber.
- Sommerauer, P. & Müller, O. (2014). Augmented Reality In Informal Learning Environments: A Field Experiment in a Mathematics Exhibition. *Computers & Education*, 79(2014), 59-68.
- Şahin, T. G. ve Kayhan, B. (2023). Neşet Ertaş türkülerinde söz varlığı. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(1), 69-87.
- Tekşan, K. (2012). Türkçe dersi öğrenme alanları açısından Nasrettin Hoca fıkralarının kullanılabilirliği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (17). 271-287.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Araştırma Makalesi

İsmail Uyaroğlu'nun "Bir Liranın İki Günü" Adlı Eserinin Çocuk Edebiyatı Açısından İncelenmesi

An Examination of Ismail Uyaroğlu's Work "Two Days of One Lira" from The Point Of View of Children's Literature

Research Article

Zehra Yıldız\*1

Karamanoğlu Mehmetbey  
Uluslararası Eğitim  
Araştırmaları Dergisi

Haziran, 2024  
Cilt 6, Sayı 1  
Sayfalar: 66-77  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 20.03.2024  
Kabul : 11.05.2024

DOI: 10.47770/ukmead.1456013

Özet

Çocuk edebiyatı eserlerinin çocuk gerçeğinden hareketle birtakım özelliklere sahip olması beklenir. Üretilen eserlerin hitap ettiği kitleye uygun olarak çocukların gelişim düzeyine, seviyelerine, ilgilerine odaklanan nitelikler barındırması gerekir. Bu özelliklere sahip eserlerin çocuk ile buluşturulması, buna paralel olarak kitap sevgisi ve okuma alışkanlığını da beraberinde getirecektir. Bu bağlamda çocuklar için oluşturulmuş eserlerin incelenmesi önemlidir. Bu amaçla, çalışmada çocuk edebiyatı alanında eser vermiş olan İsmail Uyaroğlu'nun "Bir Liranın İki Günü" eserinin çocuk edebiyatı açısından uygunluğu incelenmiştir. Bu çalışma, nitel bir araştırma olup doküman incelemesi yöntemi ile yürütülmüştür. Eserin iç ve dış yapı özellikleri incelenip değerlendirilerek yorumlanmıştır. Uyaroğlu tarafından kaleme alınan "Bir Liranın İki Günü" adlı eser dış-ç iç yapı özellikleri açısından değerlendirildiğinde çocuk okuyucular için uygun özelliklere sahip olduğu görülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** "Bir Liranın İki Günü", çocuk, çocuk edebiyatı, çocuk kitapları, İsmail Uyaroğlu.

Abstract

Works of children's literature are expected to have certain characteristics based on the reality of children. The works produced should have qualities that focus on children's developmental level, levels and interests in accordance with the audience they address. Bringing works with these features together with children will bring along the love of books and reading habits in parallel. In this context, it is important to examine the works created for children. For this purpose, in this study, the suitability of İsmail Uyaroğlu's "Two Days of a Lira", who has worked in the field of children's literature, in terms of children's literature was examined. This study is a qualitative research and was conducted with document analysis method. The internal and external structure features of the work were analyzed, evaluated and interpreted. When the work "Two Days of a Lira" written by Uyaroğlu is evaluated in terms of external and internal structure features, it is seen that it has suitable features for child readers.

International Journal of  
Karamanoğlu Mehmetbey  
Educational Research

June, 2024  
Volume 6, No 1  
Pages: 66-77  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Corresponding author

Article Info:

Received : 20.03.2024  
Accepted : 11.05.2024

DOI: 10.47770/ukmead.1456013

"Bir Liranın İki Günü", child, children's books, children's literature, İsmail Uyaroğlu.

Keywords

<sup>1</sup> Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, [zyildizqa@gmail.com](mailto:zyildizqa@gmail.com), <https://orcid.org/0009-0001-8527-9922>

## GİRİŞ

İnsanoğlunun, hayatın her evresinde gelişime, öğrenmeye, değişime ve dönüşüme açık olduğu bilinmektedir. Ancak küçük yaşlardaki bireylerin öğrenmeye, gelişim ve değişime daha meraklı ve yatkın olduğu gözlemlenmektedir. Bu açıdan çocuk bireylerin içinde bulunduğu ortam, iletişim kurduğu insanlar ve karşılaştıkları eserlerin nitelikli olması önemsenmelidir. İpşiroğlu (2008) yaptığı çalışmalardan hareketle Türk çocuk edebiyatının emekleme döneminde olduğunu dile getirmiştir. Bu bağlamda küçük okurlara önerilecek eserlerin çocuk edebiyatına uygunluk açısından incelenmesi elzemdir. Çocuk edebiyatında nitelikli sayılabilecek ürünlerde jest ve mimiklerle aktarılan öfke, sevinç, korku gibi hisler usta kalemlerin elinde kelimelerle hayat bulur. Eserde ele alınan olay ve durumlar kahramanlar aracılığıyla aktararak okuyucuya deneyim kazandırmak ve empati yeteneklerini güçlendirmek amaçlanır. Böylece gerçek yaşam ve insan gerçekliği tüm yönleriyle çocuğun karşısına çıkarılır (Sever, 2017). Nitekim hedef kitlesi çocuk olan eserler oluşturulurken çocuğa görelilik ilkesi dikkate alınmalıdır. Çünkü bu edebiyat dalının öznesinin çocuk olduğu unutulmamalıdır.

Türk Dil Kurumu (2024) çocuk ve çocukluk kavramını şu şekilde tanımlamaktadır:

*"Bebeklik ile ergenlik arasındaki gelişme döneminde bulunan oğlan veya kız", çocukluk ise "İnsan hayatının bebeklikle ergenlik arasındaki dönemi"*

Arıcı (2016) çocuk kavramını; bilgi edinmeye hevesli, kendine özgü gelişimsel özellikleri bulunan, algı ve ilgileri doğrultusunda hareket eden birey olarak tanımlamaktadır. Bir başka tanıma göre ise çocuk; ruhen, bedenen ve sosyal olarak yeterli seviyede olgunluğa ulaşmamış ve gelişimsel olarak tamamlanamamış bireyler olarak karşımıza çıkmaktadır (Karadoğan, 2019). Bu doğrultuda çocuk kavramına ilişkin farklı tanımlar bulunduğu görülmektedir.

Genellikle bedensel ve zihinsel gelişim bakımından insanoğlunun 0-16 yaş grubuna çocuk denildiği bilinmektedir (Yalçın ve Aytaş, 2017). Ancak bu sınırlamanın her zaman ve her şartta geçerli olduğunu söylemek oldukça güçtür. Nitekim bazı bilim adamları, 0-14 yaş grubunu çocukluk dönemi olarak almaktadırlar. Bu yaş aralığı evrensel olarak ele alındığında ülkeler arası farklılıklar gözlemlenmektedir. İngiltere'deki çocuk yaş aralığı ile Afrika ülkelerindeki çocuk olarak kabul görmüş bireyin yaş aralığı birbirinden tamamen farklılık göstermektedir (Yalçın ve Aytaş, 2017). Bu bağlamda kavrama ilişkin öne sürülen yaş aralığının toplumdan topluma, kültürden kültüre değişiklik gösterdiği ortadadır. Ancak 20 Kasım 1989'da çocuk kavramı tanımı üzerine ilk kez uzlaşma sağlanmış, 2 Eylül 1990'da ise Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yerini alarak yürürlüğe girmiştir. Buna göre çocuk kavramı tanımı;

*"Çocuğa uygulanabilecek kanuna göre daha erken yaşta reşit olma durumu hariç on sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır" (Şirin, 2019).*

olarak kabul edilmiştir.

Bu hükümden varılacak çıkarım bireyin on sekiz yaşına kadar geçirdiği her evreyi çocuk kavramı adı altında sınırlandırarak yasalaştırmış olmasıdır.

Edebiyat maddesine ait birden fazla tanım mevcuttur. Farklı ve çeşitli kaynaklarda edebiyat ve sanat kavramları ele alınmıştır. Ancak hepsinin benzer bir yönü vardır ki o da duygu aktarımının estetiksel bir uyumla verilmesi gerektiğidir. Edebiyata bakış açısı iki farklı şekilde olabilir. Esası aktaran ifade de denilebilirken güzel yazılar olarak görmek de mümkündür. Edebiyatın çok katmanlı ve değişken olduğu unutulmamalıdır. Türkçe sözlükte edebiyat maddesi şu anlamı verir:

*"Olay, düşünce, duygu ve hayallerin dil aracılığıyla sözlü veya yazılı olarak biçimlendirilmesi sanatı, yazın" (TDK, 2024).*

Edebiyat dünyası, her yaş grubuna hitap eden zengin bir mirasa sahiptir; bu çeşitlilik içinde çocuklar için özel olarak tasarlanmış eserler de önemli bir yer tutar.

*"Çocuk edebiyatı, çocukların büyüme ve gelişmelerine, hayal, duygu, düşünce ve duyarlılıklarına, zevklerine, eğitilirken eğlenmelerine katkıda bulunmak amacı ile üretilen çocuksu bir edebiyattır" (Şirin, 2000).*

Sever' e göre çocuk yazını, hayatın gerektirdiği gerçekleri çocuğun ihtiyaç ve gereksinimlerini dikkate alarak estetik kaygı ile sunan duygu, düşünce ve sergilediği davranışlarını olumlu etkileyen yapıtların genel adıdır (Sever, 2007). Temizyürek ve diğerleri (2016) ise çocuk edebiyatını; çocuğun hayal dünyasına hitap eden, belli bir kriterleri taşıyan aynı zamanda estetiksel olan, kelime hazinesini zenginleştirerek dilini geliştirebilecek milli evrensel değerleri bünyesinde barındıran, keyif alarak dinlediği, okuduğu, haz duyduğu sözlü ve yazılı bir edebiyat olarak tanımlamaktadır. Yapılan tanımlardan hareketle çocuk edebiyatının çocukların gelişim düzeylerinin dikkate alınarak meydana getirilen bir alan olduğu aşikardır. Çocuk edebiyatı, genç zihinleri şekillendirmesi, hayal dünyalarını zenginleştirilmesi ve onlara yaşama dair tecrübeler sunması bakımından göz ardı edilemeyecek kadar önemli ve kıymetlidir. Çünkü bu edebiyat çocuğun kendi kültürünü tanımasını, benimsemesini ve milli duygularını beslemesini sağlar. (Doğru vd., 2023). Aynı anda edebiyat ve eğitim alanında yer alan çocuk edebiyatı eğitimin ayrılmaz bir unsurunu oluşturmaktadır. Her ne kadar çocuk edebiyatının hususi amacı doğrudan öğretmek olmasa da çocuğu eğlendirerek bilgi aktarımında bulunduğu da bilinen bir gerçektir. Çocuğun gelişimini her açıdan olumlu etkilemesine rağmen çocuk edebiyatı dünyada ayrı bir dal olarak 17-18. yüzyıla kadar bir yer edinmemiştir. Bu edebiyat alanı ilk olarak İngiltere'de 17. yüzyılda ele alınmış, Türkiye'de ise 19. yüzyılda bağımsız bir edebiyat olma yolunda ilk adım atılmıştır. Tanzimat dönemiyle birlikte çocuk ayrı bir değer olarak benimsenmiştir. Şirin'e (2019) göre de Tanzimat'la birlikte çocuğun edebiyatta görünür olmaya başladığı söylenebilir.

*“Çocuk edebiyatının başat özelliği ise kaynağı da sınırı da çocuk ve çocukluk olan, çocuğu ve çocukluğu anlayan, çocuk bakışı, ‘çocuğa görelilik’ ilkesi ve ‘çocuk gerçekliğine’ uygun yazılmış bir edebiyat olmasıdır” (Şirin, 2019).*

Bu ifadeden hareketle eserler meydana getirilirken çocuğa görelilik ilkesine hassasiyet gösterilmelidir. Metinleri oluşturma aşamasında çocukların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özellikleri göz önünde bulundurularak eserler ortaya çıkarılmalıdır. Bu da çocuk gerçeğinden hareketle çocuğa görelilik ilkesine verilen önemin bir sonucudur.

Erken çocukluk dönemiyle birlikte çocuk ve genç bireylere okuma alışkanlığı kazandırmak, kitap sevgisi aşlamak çocuk edebiyatının en temel işlevidir. Çocuklar için meydana getirilmiş olan bu edebiyatın çocukların dil becerilerini geliştirmek, hayal dünyalarını zenginleştirmek, etik değerlere ve duyu gelişimlerine katkı sağlamak gibi birçok işlevlere sahip olduğu da bilinmektedir. Mustafa Ruhi Şirin’ e göre

*“Çocuk edebiyatı, çocuğun edebiyatla ilk karşılaşmasını sağlayan, günlük kullanılan dilin üstünde bir dil ile çocuğun ana diliyle etkileşimini sağlayan bir işleve sahiptir. Diğer bir işlevi ise, geleceğe dönük yüzü ile okuduğunu anlayan, düşünen ve kendini gerçekleştiren bireyi, özellikle de edebiyat okurunu yetiştirmektir” (Şirin, 2016).*

Çocuk bireyler gelişim süreçlerine uygun olarak beslemeleri gereken duyu ve düşünce dünyaları için edebiyata ihtiyaç duyarlar. Bu noktada çocuğun kitap ile tanıştırılması bu ihtiyacın giderilmesini sağlarken sürece uygun nitelikli kitapların tercih edilmesi önemlidir. Günümüzde hedef kitlesi çocuk olan birçok eser kaleme alınmaktadır. Sayıca azımsanamayacak olan bu eserlerin nitelikli olması, onların gelişimlerine olumlu katkılar sağlayarak duyarlı bir birey olarak yetişmesine imkân tanır. Şirin (2000), çocuk edebiyatı ürünlerinin, çocuğun gelişme evrelerine uygun olarak ruh, biliş, dil ve toplum yönünden duyarlılıkla oluşturulması gerektiğini savunur. Bu açıdan niteliği güçlü ve çocukların gelişimine olumlu yönden katkı sağlayacak eserlerin oluşturulması önem arz etmektedir. Edebiyatımızda çocuklar için meydana getirilmiş birçok eser bulunmaktadır. Bu eserlerin de benzer yöntemlerle değerlendirilmesinin çocuk edebiyatına ve Türkçe eğitimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada çocuk edebiyatı dalında iki eseriyle ödül almış olan İsmail Uyaroğlu’nun “Bir Liranın İki Günü” adlı öykü türündeki eseri çocuk edebiyatı açısından ele alınıp incelenmiştir. İsmail Uyaroğlu, Balıkesir’in Balya ilçesinde 1948 senesinde dünyaya gelmiştir. Anne ve babası ayrı olan yazar dedesinin yanında büyümüştür. Yükseköğrenimini İstanbul Çapa Eğitim Enstitüsü’nde tamamlayarak Türkçe öğretmeni olmuştur. Memleketin değişik yerlerinde bir süre öğretmenlik yaptıktan sonra 1980 yılında öğretmenliği tamamen bırakarak farklı işlerde çalışmıştır. Milliyet Sanat Dergisi tarafından düzenlenen yarışmada “1974’ün En Başarılı Genç Şairi” yarışmasında dereceye girerek edebiyat dünyasında adını duyurmuştur. 1967 yılında yazmaya başlamış olan yazarın ağırlıklı şiir olmak üzere yirmiden fazla eseri bulunmaktadır (Uyaroğlu, 2018).

### Araştırmanın önemi

Çocukların edebiyat ile tanışmaları henüz okula başlamadan gerçekleşir. Çocuk edebiyatı metin türleri arasında yer alan masal, ninni, destan, bilmece, tekerleme fıkra gibi ürünlerle başlayan bu süreç informel eğitimin de önemli bir parçasıdır. Bu türlerde çocuk eğitime dair çok sayıda önemli örneği görebilmek mümkündür. (Bunsuz, 2021). Doğumlarından itibaren masal ve ninniler ile çocuk edebiyatıyla iç içe büyüme dönemi geçirirler. Çocukların hayal güçlerinin, duygusal zekâlarının ve dil becerilerinin gelişmesine katkıda bulunan bu edebî ürünlerin çocukların edebiyat ile tanışmasında önemli bir rol üstlendiğini söylemek mümkündür.

Eğitim serüvenlerinin başlaması ile de çocuk kitaplarına birebir yanlarında bir ebeveyn ihtiyacı gözetmeksizin yazar – okur arasındaki bilgi, düşünce ve duyu aktarımıyla baş başa kalırlar.

Sever’in bu konu hakkında belirtmiş olduğu görüş de şu şekildedir:

*“Kitaplar, okulöncesi dönemden başlayarak çocukları renk, çizgi ve sözcüklerin estetik diliyle tanıştıran, onlara anadilinin güzelliğini duyumsatan ilk araçlardır” (Sever, 2008).*

Bu bağlamda öğretmenler ve ebeveynler tarafından seçilen kitapların niteliklere uygunluk barındırması gerekli ve önemlidir.

Zaman içerisinde değeri anlaşılan çocuk edebiyatı alanı, ülkemizde nicelik olarak istenilen seviyede değildir (Neydim, 2000; Sınar, 2006; İpşiroğlu, 2008; Sever, 2013). Bu nedenle eserlerin incelenmesi ve nitelikli olanların belirlenmesi gerekmektedir.

Bu bakımdan çocuklar için yazılmış olan İsmail Uyaroğlu’na ait “Bir Liranın İki Günü” adlı eserinin çocuk edebiyatı açısından incelenip değerlendirilmesi önem arz etmektedir.

### Araştırmanın amacı

Araştırmanın amacı, çocuk edebiyatı yazarlarından İsmail Uyaroğlu’nun 1979 Yunus Nadi En Güzel Çocuk Romanı Armağanı’nı alan “Bir Liranın İki Günü” isimli eserin iç ve dış yapı unsurları bakımından çocuk edebiyatına uygun olup olmadığını tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda eser incelenirken aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. “Bir Liranın İki Günü” adlı eser dış yapı (kitabın boyutu, kâğıt, kapak, cilt, resim, sayfa düzeni, harf) unsurlarını ne ölçüde taşımaktadır?
2. “Bir Liranın İki Günü” adlı eser iç yapı (tema, konu, plan, ileti, kahraman, dil ve anlatım) unsurlarını ne ölçüde taşımaktadır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). İsmail Uyaroğlu'nun "Bir Liranın İki Günü" adlı çocuk kitabının iç ve dış yapı unsurları açısından incelenmesini hedefleyen bu çalışmada veri toplama aracı olarak doküman incelemesi kullanılmıştır.

*"Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (Yıldırım ve Şimşek, 2005).*

### Çalışma dokümanı

Çalışmanın materyalini İsmail Uyaroğlu tarafından kaleme alınan "Bir Liranın İki Günü" adlı eser oluşturmaktadır. Eserin ilk baskısı Güneş Yayınevi tarafından 1979 yılında basılmıştır. Çalışmada eserin 2018 yılında Say Yayınları tarafından yapılan 3. basımı incelenmiştir. Çalışmaya konu olan kitabın seçiminde, eserin 1979 Yunus Nadi En Güzel Çocuk Romanı Armağanı'na sahip olması ve öncesinde üzerine bir çalışma yapılmamış olması etkili olmuştur.

### Verilerin analizi

Araştırmada ele alınan "Bir Liranın İki Günü" adlı eser basılı materyal olarak temin edilmiştir. Çalışmaya katkı sağlamak amacıyla literatür taraması yapılmıştır. Araştırmada tespit edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu teknik doğrultusunda ulaşılan veriler, önceden belirlenmiş olan izleklere göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analize göre, amaç elde edilen bulguları bir düzen çerçevesinde yorumlayarak okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek 2005).

Çalışmada ulaşılan veriler değerlendirilirken; Sedat Sever, Selahattin Dilidüzgün, Necdet Neydim ve Canan Aslan tarafından yazılan, İlköğretimde Çocuk Edebiyatı (2007) adlı eserde çocuk edebiyatının temel niteliklerinin yer aldığı unsurlar göz önünde bulundurulmuştur. Bu unsurlar şu şekildedir:

- Dış yapı unsurları (boyut, kâğıt, kapak, cilt, resim, sayfa düzeni, harf)
- İç yapı unsurları (tema, konu, plan, ileti, kahraman, dil ve anlatım)

Eser, çocuk edebiyatı kriterlerine uygunluk açısından tekrar tekrar okunarak taranmıştır. Unsurlar tespit edilerek işaretlemeler yapılmış olup kısa notlar alınmıştır. Elde edilen bulgular ise doğrudan alıntılara dayandırılarak yorumlanmıştır. Ayrıca eser dil ve anlatım yönünden incelendiğinde atasözü, deyim ve ikileme grupları ile karşılaşılmıştır. Eserdeki deyimler ve atasözlerinin tespit edilmesinde Hilal Özşahin, Mehmet Uluçay, Raşit Yetim ve İlkay Gökçen tarafından hazırlanan Atasözleri, Deyimler ve Özdeyişler Sözlüğü'nden ve TDK'nin genel ağ adresindeki Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü'nden yararlanılmıştır. Tespit edilen veriler alfabetik sıraya göre tablo hâline getirilerek yorumlanmıştır.

## BULGULAR

Birinci ve ikinci probleme ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

### 1. Eserin dış yapı özellikleri

Eser bu bölümde dış yapı özellikleri açısından sırası ile kitabın boyutu, kâğıt, kapak, cilt, resim, sayfa düzeni ve harf olmak üzere incelenip değerlendirilerek yorumlanmıştır.

#### 1.1. Kitabın boyutları

Çocuk edebiyatında kitap seçimi yapılırken boyut faktörü dikkate alınmalıdır. Kitabın hacim ve büyüklüğü çocuğun yaşına ve gelişim sürecine uygunluk göstermelidir. Aynı tip kitap seçiminden kaçınılmalı ve çocuğun ilgisinin değişebileceği de göz önünde bulundurulmalıdır.

Temizyürek, Şahbaz ve Gürel, "Çocuk Edebiyatı" isimli eserde "Çocuk kitaplarında 16x23 cm boyutlarının ideal ölçüler olduğunu belirtmektedirler" (Temizyürek ve diğ., 2016). Bu hususta "Bir Liranın İki Günü" adlı eserin incelenmesi sonucunda boyutunun 19,5 cm uzunluk, 13,5 cm en, 0,5 cm kalınlığa sahip olduğu belirlenmiştir. Sayfa sayısı 64'tür. Kitap ölçüleri 7-12 yaş aralığındaki çocukların okuyabileceği uygunlukta olduğu düşünülmektedir.

#### 1.2. Kâğıt

Çocuk edebiyatı türünde yazılan eserler kaliteli, birinci veya ikinci baskı hamur kağıdına basılmalıdır. Kâğıt sağlam olmalı, kolay yırtılmamalı ve mürekkebi kolay yayılmamalıdır. Ayrıca kâğıdın gözleri yoracak kadar parlak ve çok ince olmaması gerekmektedir (Tür ve Turla, 2005, akt. Kuru ve Kuru, 2021).

Eser ikinci tip hamur kâğıt kullanılarak basılmıştır. Bu hamur tipi mat yapıya sahip olup, göz yormayan özelliktedir. Kitapta kullanılan kâğıt düşük gramajlı olmadığı için yazı ve görseller arka yüze geçmemiş, ilk kullanımda yıpranmayan sağlam ve dayanıklı bir kitap haline gelmiştir.



### 1.3. Kapak

Bir eser ile ilk karşılaşma kapak ile başlar. Kapak estetiği okur için esere karşı duyacağı sempatiyi ilk izlenimle birlikte getirir.

İlköğretimde Çocuk Edebiyatı adlı eserde, çocuk kitaplarının biçimsel (dış yapı) özellikleri bölümünün, kapak başlığı altında dikkat edilmesi ve uyulması gereken hususlar şu şekilde belirtilmiştir:

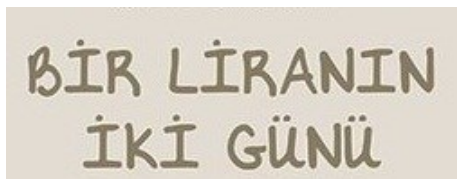
*“Çocuk kitaplarındaki kapak, çocukların kitaba yönelmesini sağlayan ilk önemli uyarandır. Kapak tasarımının güzel duysal (estetik) özellikleri, çocuğun duygu ve düşünce üretmesine olanak sağlamakta, onu kitabı okumaya isteklendirmektedir. Çocuk kitaplarında ön ve arka kapak tasarımı grafik sanatçısı/tasarımcısı tarafından gerçekleştirilmeli; kapak resmi, çocuğun duygu ve düşünce üreterek metnin içeriğine yönelik hazırlık yapmasına katkı sağlamalıdır. Sanatçı duyarlılığı ile hazırlanmış bir kapak tasarımı ve bu tasarımda yer alan kapak resminin; çocuk okura, metni okumaya hazırlanma, “bir ön okuma” süreci yaşattığı bilinmelidir” (Sever, 2007).*

#### 1.3.1. Ön Kapak



Şekil 1. “Bir Liranın İki Günü” kitabı ön kapağı (Uyaroğlu, 2018).

Şekil 1’deki bulgulara göre görsel “Bir Liranın İki Günü” adlı eserin kapak tasarımıdır. Mehmet İlhan Kaya tarafından tasarlanan kapağın resimleyeni ise Tan Oral’dır. Kapak resminde yer alan para figürü için renk tercihi çocukların dikkatine yönelik ilgisini çekmekle beraber kitabın adının görselden ayrı yazılışı okurun ilk bakıştaki karşılaştığı kargaşayı önleyici nitelikte olmuştur. Kapak yapısında kaliteli ve parlak nitelikte karton kapak tercih edilmiştir.



Şekil 2. Kitabın adı.

Şekil 2’deki bulgulara göre başlıkta kullanılan punto büyüklüğü kapakla ilk karşılaşma anında dikkatlerin sadece tasarımda kullanılmış görselle kaymasını engeller.



Şekil 3. Kitabın ön kapağında yer alan görsel.

Şekil 3'teki bulgulara göre kapakta yer alan bu görsel kitap içeriği hakkında çocuğa merak uyandıracak ölçüde ipucu verir. Aynı zamanda başlığın görsele uyarlanmış hâlini yansıtır. Çocuk gerek başlığa gerekse tasarımdaki görsele baktığında kitap içeriği hakkında bir fikir üretmiş olacaktır.

#### 1.4. Cilt

Ciltleme çocuk kitapları için daha fazla önem arz etmektedir. Kas ve sinir yapıları henüz yetişkin düzeyde gelişim gösterememesi nedeniyle bilinçli kullanım sağlanamaz. Bu yaş grubu çocukları için cildin daha dayanıklı ve dikişli olması gerekir. Mukavva, bez veya içeriğinde plastik barındıran tercihler kitabın alacağı zararı önler. Nitekim Kuru ve Ünlü Kuru'ya (2022) göre;

*"Çocuk kitaplarında ciltlemeye önem verilmelidir. Ciltlemesi sağlam ve kaliteli olan kitaplar, uzun süre dağılmadan kullanılabilir."*

Bu ifadenin yukarıda verilmiş olan düşünceyi destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

İsmail Uyaroğlu'nun "Bir Liranın İki Günü" adlı eserin cildi 300 gr. Amerikan Bristol (karton) kapaktır. Ön yüzü parlak lak (selefon) kaplamadır. Kitap sayfası doğrultusunda ince bir yapıya sahip olan bu kitap tutkallı basımdır. İnce kitaplar için dikişe gereksinim duyulmaz.

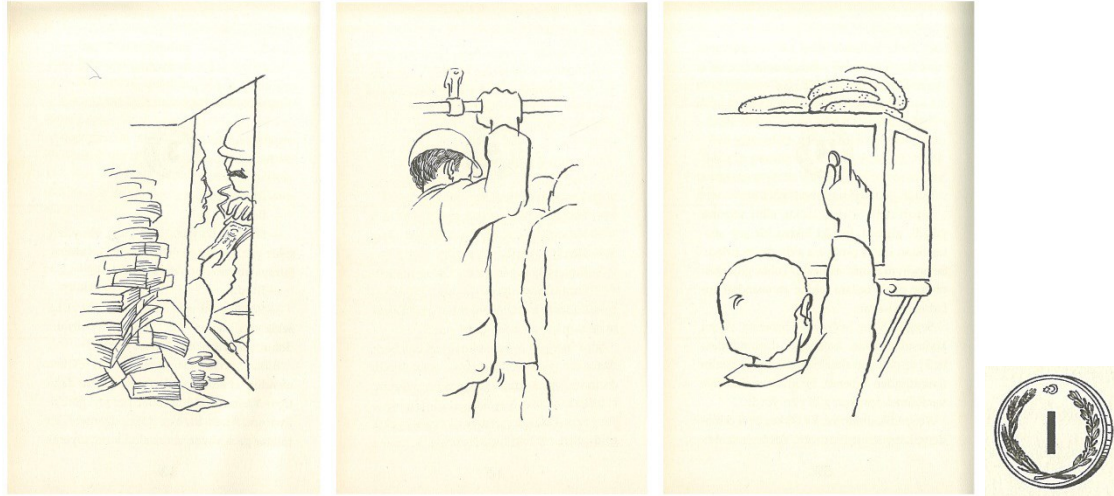
#### 1.5. Resim

Bir yazar çocuk kitaplarında çocuğa aktarmak istediği duygu ve düşüncelerin tamamını yazınsal metin ile aktarmaz. Duygu ve düşüncelerini aktarmak için metinleri uygun resimlerle destekleyerek çocuğun hafızasında yer etmesini, algılarını güçlendirmesini, duyu uyaranları ile hayal gücünde hareketlilik oluşturmayı amaçlar. Özer'e göre de

*"Çocuk kitaplarında yer alan resimler, çocukların kendilerini ifade etmelerini sağlayacak biçimde bir sanatçı özgünlüğü ile resmedilmelidir. Resimler, hafızada daha çok kalır. Bu bakımdan çocuk kitaplarında resimler önemlidir" (Kuru ve Ünlü Kuru, 2021).*

Bu nedenle çocukları bakan değil, gören ve anlayan bireyler haline getirmede sanatçının öznel yorumuyla birlikte oluşturulmuş resimlerin çizgi dili önem arz etmektedir.

Uzman kişilerce resmedilmesi kitapta yer alan resimlerin konuya uygunluk ile birlikte konuyu açıklayıcı nitelikler taşıması için gereklidir. Yazınsal metinde görsel öğeler ile tamamlayıcılık sağlanması gerekmektedir. Bu bağlamda ortaya çıkan eseri okuyan çocukta duygu devinimleri bazen güldürmesi ile bazen düşünmesi, bazen de hüzünlenmesi ile kendini gösterecektir.



Şekil 4. "Bir Liranın İki Günü", görseller (Uyaroğlu, 2018).

Şekil 4'te yer alan bulgulara göre dört görsel "Bir Liranın İki Günü" adlı eserden seçilerek yerleştirilmiştir. Kitaptaki resimler Tan Oral tarafından resmedilmiştir. Renk kullanılmamıştır. Çocuğun hayal ve düşünce gücüne bırakılarak kitap ile arasında bağ kurması ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeleri amaçlanmıştır.

#### 1.6. Sayfa düzeni

Sayfa düzeni her yaşa hitaben düzenli olmalıdır. Fakat çocuklar için dikkat edilmesi gereken bazı durumlar vardır. Bu durumlar Tür-Turla (2005) ve Kuru'ya (2018) göre metin ile resim arasındaki algılamayı arttırması ve metnin anlaşılabilirliğini sağlaması için sayfaların düzenli ve planlı şekilde yer almasıdır. Çocuğun okuduğu metin ile metne ait olan resim aynı sayfa üzerinde yer almalıdır. Bu sayede görsel ve işitsel algılarının bütünleşmesi sağlanmış olmaktadır. Turla (2005), Kuru (2018) kitaplardaki metinlerin satır aralıkları ve sayfanın kenarlarının ölçüleri karmaşa yaratmayacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini savunur. Bu bağlamda eşit verilmiş sayfa kenarlıkları ve satır aralıkları da okuru yormaması açısından önem arz etmektedir.

"Bir Liranın İki Günü" adlı eserde planlı bir sayfa düzeni görülmüştür. Kelimelerin yer aldığı sayfada satır arası 0,5 cm olarak tespit edilmiştir. Eşit verilen sayfa kenarları, satır arası ve kelimelerin birbiri ile olan mesafesi doğrultusunda kelime karışıklığının önüne geçilmiştir.

#### 1.7. Harf

Harf kavramı ele alındığında ilk dikkat edilmesi gereken ilkelerden birisi yaş unsurudur. Çünkü yaş ile punto orantılı gitmelidir. Çocuğun harfi seçebilmesi, yorulmadan akıcı bir okuma sağlayabilmesi harf kavramını önemli kılar. Bu hususta Sever çocuk eserleri için harf başlığını şu şekilde niteler (Sever, 2007).

Kitaplardaki harfler, çocukların Türk abecesindeki harfleri tanımasına, sözcükleri kolayca okumasına olanak sağlamalıdır.

*“Temel ilke, yaşına uygun olarak çocuğun gözünü yormayacak boyuttaki harflerin seçilmesidir. Okul öncesi dönemdeki çocuklara seslenen kitaplarda 24, 22, 20; ilköğretimin ilk yıllarındaki çocuklar için hazırlanan kitaplarda ise 18, 16, 14 punto büyüklüğündeki harflerin kullanılması yeğlenmelidir. Çocukların yaşları büyüdükçe, kitaplarda kullanılan puntoların boyutları küçülmelidir.” (Sever, 2007, Ünite 2).*

“Bir Liranın İki Günü” adlı eserin hitap ettiği yaş grubu ilköğretim çağı olarak belirlenmiş ve harfler 14 punto büyüklüğünde kullanılmıştır. Tercih edilmiş harf boyutu okurun yaşına uygunluk göstererek rahatlıkla okumasına olanak sağlamaktadır.

## 2. Eserin iç yapı özellikleri

Eser bu bölümde iç yapı özellikleri açısından sırası ile izlek, konu, plan, ileti, kahraman ve dil ve anlatım olmak üzere incelenip değerlendirilerek yorumlanmıştır.

### 2.1. İzlek

Tema, çocuğun okuduğu metindeki kavramlardan anlam çıkarabilmesi için okurun düzeyine uygunluk gerektirir. Eğitim ve öğretime katkı sağlaması gerektiği de göz önünde bulundurularak belirlenmesi çocuk gelişimi için sağlıklı olacaktır.

*“Sanatçı ele aldığı, işlediği konuyla okurda bir etki uyandırmak ister. Okuma sürecinde, okurun duyarlılığını besleyen, duygu ve düşünce eğitimine katkı sağlayan bu etki, yazınsal nitelikli metnin izleğidir” (Sever, 2007).*

“Bir Liranın İki Günü” adlı eserde yazarın eserine uygun olan yaş kitlesi 7-12 yaş aralığında belirlenmiştir. Bu seviye grubunda yer alan çocuklar için eserdeki temalar üç başlık altında aşağıdaki gibi toplanabilir. Bunlar;

**Erdemler teması:** Adalet, dürüstlük, sabır, sorumluluk, arkadaşlık.

**Birey ve toplum teması:** Dayanışma, vatandaşlık, hak ve eşitlik, sosyo-ekonomik farklılıklar.

**Duygular teması:** Cesaret, merak, özgüven.

Yukarıda yer alan temalar eserde sade bir dil ile çocuğa aktarılmıştır. Anlatım biçimi hitap ettiği yaş grubu için anlaşılır düzeydedir. Bu bağlamda kitap çocukların okuması için uygunluk gösterirken verilmeyi amaçlayan değerler bakımından da oldukça zengindir.

### 2.2. Konu

Çocuklara kitap okuma alışkanlığı kazandırmak için ilgilerini çekeceği, üzerlerinde merak uyandıracak konuya sahip olan eserleri seçmek gerekir. Taşıdığı evrensel niteliklerin yanı sıra kültür miraslarına, toplumca benimsenmiş ahlaki unsur ve kurallara dair içerik taşıması önemli ve gereklidir. Seçilen konuların düşünmeye yöneltmesi ve onların hayata dair birtakım görüşler kazanmalarını sağlaması gerektiği görüşü öne sürülmüştür (Temizyürek vd., 2016). Bu bağlamda kitabın konusu bahsedilen yargılardan herhangi birini barındırması çocuğun yönelimini düşünmeye çevirmeli ve kazanımlar elde etmesini amaçlamalıdır. Bir yetişkine kıyasla çocuklar için konu seçimi daha dikkatli ve özenle yapılmalıdır.

Yazar, “Bir Liranın İki Günü” adlı eserde bir lira olarak belirlenmiş ve kişileştirilmiş olan bir bozuk paranın konuşabildiği ve değiştirmekte olduğu konuları bize olay örgüsünün içinde verir. Eser, şahit olunan birtakım olaylar neticesinde bir paranın üzerinden ilerleyen bir anlatıdır. Eserde vurgulanan pek çok nokta ve yargı vardır. Ancak konuya ilişkin ana unsur verilmiş temalar dâhilinde çocuğa hayatı ve bu hayatın sunmuş olduğu gerçekleri anlatmaktır.

### 2.3. Plan

Plan; öykünün düzenli şekilde okuyucuya aktarılmasını sağlayan yapıdır. Plan sayesinde içerik giriş, gelişme ve sonuç olarak üç bölüm halinde ilerler.

Giriş, kahramanların okuyucuya tanıtıldığı ve okuyucunun dikkatini çekmek amacıyla merak uyandırıcı unsurların işe koşulduğu bölümdür. Gelişme olayların başladığı, kahramanların birtakım zorluklarla karşılaştığı ve mücadele ettiği durumların anlatıldığı bölümdür. Sonuç bölümü ise giriş ve gelişme bölümlerinde başlayan olayların bir sonuca bağlandığı, çözüme ulaştığı yerdir. 2016 yılında yazılmış “Çocuk Edebiyatı” adlı eserde de belirtildiği üzere;

*“İyi bir plan; olaylar, durumlar, düşünce ve duygular arasında uyumlu bir ilişkinin gerçekleşmesini sağlar; eserin okur üzerindeki etkisini artırır” (Temizyürek vd., 2016).*

Özetle, plan sayesinde yazar tarafından kurgulanan olaylar anlamsal bir tutarlılık içinde, gereksiz ayrıntılardan arındırılmış olarak okuyucuyla buluşma imkânı bulur.

“Bir Liranın İki Günü” adlı eserde kurgulanan olaylar gereksiz ayrıntılardan arındırılmış olup on altı bölümde okuyucuya aktarılmıştır. Hikâyenin başından sonuna kadar olaylardaki merak unsuru aktif kılınarak çocuk okurun okuma isteği diri tutulmuştur. Eserde sıkıcı ve karmaşık olmayan bir anlatım çizgisi oluşturularak akış sağlanmıştır.

### 2.4. İleti

İleti, bir amacın sunuşta verilmek istenilen asıl düşüncesidir. Sever’e göre ise ileti; yazarın okurla paylaşmak istediği düşünce ya da öğretici metinlerde yazarın savunduğu, vermek istediği düşüncedir (Sever, 2008).

"Bir Liranın İki Günü" adlı eserde Uyaroğlu'nun vermeyi amaçladığı ileti bir lira üzerinden okura sunulmuştur. Hayat şartları, dönem koşulları, eşitsizliğin yol açtığı durumlar ile çocukları tanıştırmak için asıl ileti olan bu zor durum ve kavramlar karşısında cesaretini toplamayı, dayatılan haksızlıklara karşı hak arayışını, merakını diri tuttuğu takdirde doğru bilgiye ulaşacağını bir lira üzerinden kendi düşünceleri ile aktarmıştır. Bir lira burada yazarı simgelemektedir.

## 2.5. Kahramanlar

Çocuk kitaplarında kahramanlar çocuk okuyuculara örnek teşkil edecek niteliklere sahip olmalıdır. Çünkü çocuklar, okudukları kitabın kahramanlarıyla bağ kurarlar ve onları kendilerine model alırlar (Temizyürek vd., 2016). Bu sebeple kahramanlar abartıya kaçmadan gerçekçi bir biçimde tasarlanmalıdır.

Tablo 1: "Bir Liranın İki Günü" adlı eserde yer alan kahramanlar ve özellikleri

Kahramanlar	Kahraman özellikleri
Bir lira	Meraklı, öğrenmeye hevesli, duygusal, sorgulayan.
Ökkeş	Çalışkan, meraklı, arkadaş çevresi tarafından sevilen bir çocuk.
Şerif İnce	Sorumluluk sahibi, çalışkan, ailesine değer veren, haklarını arayan bir baba profili.
Ökkeş'in Annesi	Eşine destek olan, fedakâr, sevgi dolu bir anne.
Öğretmen	Sabırlı, idealist, anlayışlı, ilgili, sevecen bir kişilik.
Patron	Kendi çıkarları uğruna başkalarının emeklerini sömürerek haksız kazanç sağlayan bencil bir kişilik.
Muhasebeci	İtaatkâr kişilik.
Ali, Enver, Zeki, Cemile ve Cevdet	Ökkeş'in sınıf arkadaşları.
Abdullah, Nafiz, Ahmet, Recai	Şerif İnce'nin iş arkadaşları.
Kitapta adı geçen diğer kahramanlar	Şişman teyze, simitçi.

"Bir Liranın İki Günü" adlı eser, kitaba da ismini vermiş olan bir lira üzerinden ilerlemiştir. Başkarakter olarak bir lira alınırken diğer iki önemli karakter ise Ökkeş ve babası Şerif İnce'dir. Bir lira, baba karakteri üzerinden hak arayışını okura sunarken, Ökkeş karakteri üzerinden ise eşitsizliğin, geçim sıkıntısının çocuk psikolojisi üzerindeki etkilerini okura taşımıştır.

## 2.6. Dil ve anlatım

Dil ve anlatım, çocuklar için meydana getirilen yapıtlarda göz ardı edilmemesi gereken bir özelliktir. Çocuklara anadilinin sözcük varlığını ve özelliklerini tanıtan, anlam gücünü örneklerle gösteren ilk yazılı ürünler çocuk kitaplarıdır (Sever, 2017).

Araştırmacılar ana dili öğretiminin aile dışında, usta yazar ve şairlerin metinleriyle, eserleriyle gerçekleşmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (Yıldız, 2008; Sever, 2004; Belet vd., 2008; Cemiloğlu, 2001). O hâlde çocuk kitaplarında kullanılan dil çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun olmalı, aktarılacak istenilen duygu ve düşünceler dilin kurallarına uygun bir biçimde basit, anlaşılır ve net bir şekilde ifade edilmelidir.

İsmail Uyaroğlu'nun "Bir Liranın İki Günü" adlı eseri öykü türünde kaleme alınmıştır. Eser dil ve anlatım açısından incelendiğinde kullanılan dilin açık, yalın ve anlaşılır olduğu görülmektedir. Yazar cümlelerini kısa ve net bir şekilde oluşturmuş, noktalama ve yazım kurallarına da gereken hassasiyeti göstermiştir.

Ayrıca eserde "Ben sabahı ipe çektim.", "Kimseden ses çıkmadı." vb. şeklinde daha çok kurallı cümlelerin kullanıldığı fakat belirli bir noktayı vurgulamak, okuyucunun dikkatini çekmek ve duygusal etki yaratmak amacı ile de "Soluduğuna göre çok koşmuş anlaşılın.", "Bütün gece uyku girmede gözüm." vb. gibi yer yer devrik cümlelerin işe koşulduğu görülmektedir.

Kullanılan sözcüklerin öz Türkçe olduğu eserde hitap ettiği yaş grubundaki çocukların anlamını bilemeyeceği "bordro, sendika, felek ve yün eğirmek" gibi kelime ve kelime grupları da eserde yer almaktadır.

Son olarak eserde ana dili gelişimine katkı sağlayan, söz varlığını zenginleştiren atasözleri, deyim ve ikilemelerle de sıkça karşılaşılacaktır.

### 2.6.1. Atasözleri

İsmail Uyaroğlu'na ait "Bir Liranın İki Günü" adlı eserde toplam iki adet atasözü kullanıldığı tespit edilmiştir. Kitapta yer alan atasözleri ayrıntılı olarak Tablo2'de gösterilmiştir.

Tablo2: Eserde Yer Alan Atasözlerinin Alfabetik Sıralaması

Eserde Yer Alan Atasözleri	Atasözü Sayısı	Yer Aldığı Sayfa
Battı balık yan gider	2	27
Bir elin nesi var iki elin sesi var	1	57
Toplam	3	

### 2.6.2. Deyimler

İsmail Uyaroğlu'na ait "Bir Liranın İki Günü" adlı eserde toplam 39 adet deyim kullanıldığı tespit edilmiştir. Kitapta yer alan deyimlerin bir bölümü aşağıda gösterilmiştir. Eserin tamamında yer alan deyimler ise ayrıntılı olarak Tablo3'te yer almaktadır.

"... yalnız, çenesi düşmüştü" (Uyaroğlu, 2018).

Yazarın birinci bölümde eser kahramanının yerli yersiz konuştuğunu ifade etmek için bu deyim kullandığı görülmektedir.

"... son defa baktım Ökkeş'e gözlerinin içi gülüyordu" (Uyaroğlu, 2018).

Yazarın on dördüncü bölümde eser kahramanının çok mutlu oluşunun gözlerinin parlaması ile anlaşıldığını anlatmak için bu deyim kullandığı görülmektedir.

"... gene iki yakamız bir araya gelmiyor, görüyorsun" (Uyaroğlu, 2018). Yazarın altıncı bölümde eser kahramanlarının geçim sıkıntısı çektiğini ifade etmek için bu deyim kullandığı görülmektedir.

"... birden yüreğim cız etti; yarın ayrılıyordum Ökkeş'ten" (Uyaroğlu, 2018). Yazarın on ikinci bölümde eser kahramanının çok üzüldüğünü anlatmak için bu deyim kullandığı görülmektedir.

"... sabahı iple çektim" (Uyaroğlu, 2018). Yazarın altıncı bölümde eser kahramanının heyecanını anlatmak için bu deyim kullandığı görülmektedir.

Tablo 3: Eserde Yer Alan Deyimlerin Alfabetik Sıralaması

Eserde Yer Alan Deyimler	Deyim Sayısı	Yer Aldığı sayfa
Aklına bir şey gelmek	1	50
Alkış kopmak	1	45
Altüst olmak	1	7
Anası ağlamak	1	24
Açlıktan nefesi kokmak	1	55
Balık kavağa çıkınca	1	6
Bildiğini okumak	1	38
Burnu büyümek	1	6
Cin gibi olmak	1	62
Çanak yalamak	1	56
Çenesi düşmek	1	8
Demeye kalmadan	1	37
El değiştirmek	1	8
Eline tutuşturmak	1	30
Feleği şaşmak	1	26
Gözdağı vermek	1	21
Gözlerinin içi gülmek	1	61
Gözüne uyku girmemek	1	59
Gözünün yaşına bakmamak	1	21
İki yakası bir araya gelmemek	1	28
İple çekmek	1	29
Kendine gelmek	1	10
Kulak kesilmek	1	10
Meraktan ölmek	1	55
Nefes aldırılmamak	2	21
Ses çıkmamak	1	39
Sesini çıkarmamak	1	21
Sevinçten (havalara) uçmak	1	15
Söze karışmak	1	20
Sıkı tutmak	1	46
Şıp diye	1	38
Takla atmak	1	43
Tepelerine binmek	1	56
Türkü tutturmak	1	9
Uykusu kaçmak	1	58
Yok ananın örekesi	1	22
Yoksun bırakmak	1	29
Yüreği cız etmek	1	53
Yüreği hop etmek	1	49
Toplam	40	

### 2.6.3. İkilemeler

İsmail Uyaroğlu'na ait "Bir Liranın İki Günü" adlı eserde toplam 19 adet ikileme kullanıldığı tespit edilmiştir. Kitapta yer alan ikilemelerin bir bölümü aşağıda gösterilmiştir. Eserin tamamında yer alan ikilemeler ise ayrıntılı olarak Tablo4'te gösterilmektedir.

"... yüzü allak bullak, dışarı çıkmış Abdullah" (Uyaroğlu, 2018).

"... vitrinlere baka baka gidiyordu" (Uyaroğlu, 2018).

"... hepsi de çarpuk çarpuk ve çirkin oluyor bu yazıların" (Uyaroğlu, 2018).

"... elini istemeye istemeye geri çekti" (Uyaroğlu, 2018).

"... sinirli sinirli baktı" (Uyaroğlu, 2018).

"... söylene söylene yoluna devam etti" (Uyaroğlu, 2018).

"... bakına bakına okula geldik" (Uyaroğlu, 2018).

Tablo4: Eserde Yer Alan İkilemelerin Alfabetik Sıralaması

Eserde Yer Alan İkilemeler	İkileme Sayısı	Yer Aldığı Sayfa
Allak bullak	1	21
Altüst	1	7
Art arda	1	23
Baka baka	1	46
Bazı bazı	1	36
Bağıra bağıra	1	39
Çarpuk çarpuk	1	36
Deste deste	1	6
Eğlene eğlene	1	46
Hızlı hızlı	1	19
İstemeye istemeye	1	50
İtiş kakış	1	37
İç içe	1	6
Sinirli sinirli	1	49
Söylene söylene	1	49
Sıkı sıkı	1	46
Tek tek	1	57
Üst baş	2	24
Yan yana	1	6
Toplam	20	

## TARTIŞMA VE SONUÇ

İsmail Uyaroğlu'na ait olan "Bir Liranın İki Günü" adlı eser iç ve dış yapı özellikleri açısından incelendiğinde çalışmayla ilgili bazı önemli sonuçlara ulaşılmıştır.

Eserde işlenen temalar adalet, dürüstlük, sabır, sorumluluk, arkadaşlık, dayanışma, vatandaşlık, hak ve eşitlik, sosyo-ekonomik farklılıklar, cesaret, merak ve özgüven olarak karşımıza çıkmaktadır. 7-12 yaş aralığına mensup ilköğretim çağındaki çocukların düzeyine uygun olan bu temalar eserde örtük bir biçimde okuyucuya verilmektedir.

Konu hedef kitlenin ilgisini çekmek, onlara öğretici nitelikler kazandırmak ve okuma alışkanlığı edindirmek amacıyla özenle kaleme alınmıştır. Yazar eseri kelime çeşitliliği bakımından zengin tutarak çocukların dil gelişimine katkı sağlamayı amaçlamıştır. Çocukların söz varlığını geliştirmek adına atasözü, deyim ve ikileme grubu kullanılarak içerik zenginleştirilmiştir.

"Bir Liranın İki Günü" adlı eserde 39 adet deyim, 19 adet ikileme grubu ve 2 adet atasözünün kullanıldığı tespit edilmiştir. Çocuklara yönelik oluşturulan eserlerde dil zenginlikleri üzerine yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır (Kaya, 2012; Oran, 2015; Alagöz, 2012; Gökçe, 2008). Mevcut çalışmalar ile kıyaslandığında incelenen eserin deyim ve ikileme grubu bakımından zengin olduğu gözlemlenmektedir. Bu bağlamda eserin ana dili gelişimine katkı sağlayacak nitelikte olduğu söylenebilir.

Ancak elde edilen bulgular neticesinde eserin atasözleri bakımından deyim ve ikileme grubuna kıyasla zayıf olduğu gözlemlenmektedir. İncila Çalışkan'ın 6-12 yaş grubuna hitaben yazmış olduğu "Babamın Kitap Sandığı" adlı eseri üzerine gerçekleştirilen çalışmada Kuru ve Ünlü Kuru (2020), eserde atasözüne rastlamadıklarını belirtmişlerdir. Yapılan bir diğer çalışmada ise Uz ve Özcan (2020), Behiç Ak'ın inceledikleri 10 öykü kitabının 7'sinde atasözünün yer almadığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda yapılmış olan çalışmalardan hareketle çocuk okurlar için meydana getirilen eserlerde daha çok deyim ve ikileme grubuna ağırlık verildiği atasözleri bakımından zayıf kaldığı yorumu yapılabilir.

Eserin içerisinde hayat bulan kahramanlar çocukların kendilerine örnek olarak seçebilecekleri rol model karakterler olarak karşımıza çıkmaktadır. Doğan (2015) Sevim Ak'ın çocuk kitapları üzerine yapmış olduğu çalışmada karakterler aracılığıyla

çocukların hayata hazırlandığı ve gerçek hayatta karşılaşabilecekleri olaylar karşısında gösterecekleri davranışları karakterler üzerinden öğrendiklerini ifade etmiştir. “Bir Liranın İki Günü” adlı eserde de yer alan karakterlerin, gerçek hayatta karşılaşabilecek durum ve olaylar karşısında çocuklara farkındalık kazandırarak problem çözme becerisini geliştirdiğini söylemek mümkündür.

Ayrıca eserin yazıldığı plan dâhilinde metinde herhangi bir karmaşıklık gözlemlenmemiş, geri dönüşlere mahal vermeyecek bir şekilde düzenlenmiştir. Eser toplamda 16 bölüm olarak okuyucu ile buluşturulmuştur.

Okuyucunun kitaba çekilmesini sağlayan ve kitap ile arasındaki ilk bağı oluşturan en önemli unsur kitabın kapağıdır. Kapak tasarımı dikkat çekici olmalı ve içerik hakkında ipucu vermelidir. “Bir Liranın İki Günü” adlı eserin kapak tasarımı Mehmet İlhan Kaya tarafından hazırlanmıştır. Kitabın içeriği ile kapak arasındaki ilişkiyi korumuştur. Kitabın kapak yapısı parlak karton kapak olarak tercih edilmiştir.

Kitapta yer alan resimler Tan Oral tarafından tasarlanmıştır. Renksiz olarak verilen resimler genel hatlarıyla kitabın içeriği ile uyumludur. Kullanılan resimlerle çocuk okuyucuların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır.

Eserde kullanılan harf büyüklüğü 14 puntodur. Hitap edilmekte olan yaş grubu okuruna kitabı rahatlıkla okuyabileceği imkânı vermektedir. Kullanılan kâğıdın cinsi ikinci tip hamur olup mattır. Eserde kullanılmış olan bu kâğıt okuyucuların gözlerini yormayan ve kolay yıpranmayan bir kâğıt cinsi olmasıyla da tercih edilmiştir.

Uyaroğlu tarafından kaleme alınan “Bir Liranın İki Günü” adlı eser dış yapı ve iç yapı özellikleri açısından ele alınıp değerlendirildiğinde çocuk okuyucular için uygun özelliklere sahip olduğu görülmektedir.

### ÖNERİLER

Araştırmanın sonucunda elde edilen verilerden hareketle birtakım önerilerde bulunulabilir:

- Kitapta yaş grubu ibaresi bulundurulmaması göze çarpmaktadır. Bu durum sonucunda okur, kitap seçiminde doğru bir tercih yapamayabilir. Bu bağlamda kitabın yeni basımında yaş grubu ibaresinin eklenmesi önerilebilir.
- Ayrıca kitabın içeriğinde çocukların anlamını bilemeyeceği kelime ve kelime grupları ile de karşılaşmıştır. Sayfa alt notunda bu kelimelerin numaralandırılarak sözlük anlamlarının verilmesi yaş grubunun da göz önünde bulundurulmasıyla çözüm odaklı bir ilerleyiş olarak sunulabilir.
- İsmail Uyaroğlu'nun çocuk okurlar için yazmış olduğu diğer eserlerinde aynı yöntemlerle incelenip değerlendirilmesinin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Edebiyatımızda çocuklar için meydana getirilmiş çok sayıda eser bulunmaktadır. Bu eserlerin de benzer yöntemlerle değerlendirilmesi çocuk edebiyatına ve Türkçe eğitimine katkı sağlayacaktır.

### KAYNAKÇA

- Alagöz, F. C. (2012). *Cahit Uçuk'un masal kitaplarında temel değerlerin Türkçe eğitime katkısı* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Arıcı, A. F. (2016). *Çocuk edebiyatı ve kültürü*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Belet, D. ve Deveci, H. (2008). *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu 2,3,4 Mayıs 2008 Bildiriler. Türkçe ders kitaplarının değerler bakımından incelenmesi* (s.140-170). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bunsuz, H. (2021). *Sözlü kültür geleneğinde İslam*. Konya: Tablet Kitabevi.
- Cemiloğlu, M. (2001). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi* (3.baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Doğan, Ç. (2015). *Sevim Ak'ın çocuk kitaplarının çocuk edebiyatının temel öğeleri yönünden incelenmesi ve Türkçe eğitime katkısı* (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Doğru, M., Saraç, N., Seven, H., ve Güngör, A. (2023). Edebî Metin Olarak Masalların Ana Dili Öğretimine Katkıları (Ayağına Diken Batan Serçe Örneği). *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*. (34), 512-524.
- Gökçe, B. (2008). *Gülten Dayıoğlu'nun çocuk öykülerinde değer eğitimi ve öykülerin Türkçeye katkısı* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- İpşiroğlu, Z. (2008). *Çağdaş çocuk ve gençlik yazınının Türkiye'deki işlevi, gelişimi ve konumu çağdaş Türk yazını*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Karadoğan, U. C. (2019). Çocuk ve çocukluk kavramının tarihsel süreçte değerlendirilmesi. *Çocuk ve Medeniyet*, 4(7), 195-226.

- Kaya, M. (2012). *Emine Işinsu'nun romanlarında değer eğitimi ve bu eserlerin Türkçe öğretimine katkısı* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Kuru, H. ve Ünlü Kuru, B. (2021). Süleyman Bulut'un "Çocukların Hakları Var" adlı eserinin çocuk edebiyatı açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 6(2), 101-114.
- Kuru, H. ve Ünlü Kuru, B. (2020). İncila Çalışkan'ın "Babamın Kitap Sandığı" adlı çocuk kitabında değerler ve dil zenginliği. *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 5(2), 103- 117.
- Kuru, H. ve Ünlü Kuru, B. (2022). Nermin Şenol Kalyoncu'nun "Salkımsöğütteki Orkestra" adlı eserinin çocuk edebiyatı açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 7(2), 57-71.
- Kuru, H. (2018). Hamdullah Köseoğlu'nun "Küçük Ressam" ve "Elimi Bırakma Anne" adlı eserlerinin çocuk edebiyatı açısından incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 25-39. <https://doi.org/10.30803/adusobed.371636>
- Neydim, N. (2000). *Çocuk ve edebiyat*. İstanbul: Bu Yayınları.
- Oran, G. (2015). *Yalvaç Ural'ın çocuk kitaplarında değer eğitimi ve bu eserlerin Türkçe öğretimine katkısı* (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Özşahin, H., Uluçay, M., Yetim, R., Gökçen, İ. (2018). *Atasözleri deyimler ve özdeyişler*, Ankara: Ata Yayıncılık.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2007). Çocuk edebiyatı öğretimi nasıl olmalıdır? S. Sever (Ed.), II. Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, s.41-56.
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sever, S., Dilidüzgün, S., Neydim, N. ve Aslan, C. (Ed. Z.Güneş). (2007). *İlköğretimde çocuk edebiyatı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınevi.
- Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü* (1.baskı). İzmir: Tudem Yayınları.
- Sever, S. (2017). *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sınar, A. (2006). Türkiye'de çocuk edebiyatı çalışmaları. *Türkiye Araştırmaları Dergisi*,4(7), 175-225.
- Şirin, M.R. (2016). Edebiyat ve çocuk edebiyatı edebiyatın amacı ve işlevi. *Türk Dili Dergisi*, 110(780), 12-31.
- Şirin, M. R. (2019). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış* (2.baskı). İstanbul: Uçan At Yayınları.
- Şirin, M.R. (2000). *99 soruda çocuk edebiyatı* (3.baskı). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları
- Temizyürek, F., Şahbaz, N. K. ve Gürel, Z. (2016). *Çocuk edebiyatı*. Ankara, Pegem Akademi.
- Türkben, T. ve Avan, H. G. (2020). Michael Ende'nin "Momo" adlı eserinin çocuk edebiyatının temel ilkeleri açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Social Research/Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(2), 451-468.
- Tür, G. ve Turla, A. (2005). *Okul öncesinde çocuk, edebiyat ve kitap*. İstanbul: Ya-Pa Yayın.
- Türk Dil Kurumu (TDK), (2024), [edebiyat ne demek TDK Sözlük Anlamı \(sozluk.gov.tr\)](https://sozluk.gov.tr)
- Türk Dil Kurumu (TDK), (2024), [çocukluk ne demek TDK Sözlük Anlamı \(sozluk.gov.tr\)](https://sozluk.gov.tr)
- Türk Dil Kurumu (TDK), (2024), [çocuk ne demek TDK Sözlük Anlamı \(sozluk.gov.tr\)](https://sozluk.gov.tr)
- Türk Dil Kurumu (TDK), (2024), [Türk Dil Kurumu Sözlükleri \(sozluk.gov.tr\)](https://sozluk.gov.tr)
- Uyaroğlu, İ. (2018). *Bir liranın iki günü*. İstanbul: Say Yayınları.
- Uz, M. ve Özcan, M. F. (2020). Behiç Ak'ın "Gülümseten Öyküler" Dizisindeki Hikâye Kitaplarının Kalıplaşmış Söz Varlığı Açısından İncelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (47), 187-214.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2017). *Çocuk edebiyatı* (9. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2008). *Yeni öğretim programlarına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.



