

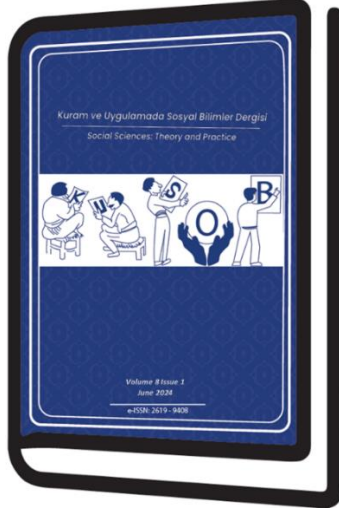
Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi

Social Sciences: Theory and Practice



Volume 8 Issue 1
June 2024

e-ISSN: 2619 - 9408



Kuram ve Uygulamada
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ
Social Sciences: Theory & Practice

Cilt: 8 Sayı: 1 Haziran 2024
(Volume: 8 Issue: 1 June 2024)

ISSN: 2619-9408

Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi (KUSOB) yılda iki kez yayınlanan sosyal bilimlere yönelik kuramsal ve uygulamalı özgün araştırma, inceleme ve derlemeleri kapsamına alan uluslararası hakemli bir dergidir. Yayınlanma sürecinde ücret talep edilmemektedir.

Social Sciences: Theory and Practice (SSTP) is an international refereed journal that covers both theoretical and applied original research, analysis and reviews for social sciences published twice a year. No fee is charged in the publishing process.

Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi'nde yayınlanan makale ve kitap incelemelerindeki görüş ve düşüncelerle ilgili sorumluluk yazar/yazarlara aittir.

The author / authors are responsible for the opinions and thoughts in the articles and book reviews published in the **Journal of Social Sciences in Theory and Practice**.

KUSOB'da yayınlanan makaleler yalnızca referans gösterilerek kullanılabilir.

Articles published in **SSTP** can only be used with reference.

Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi; H.W.
Wilson, EBSCO, MLA, DRJI, Index
Copernicus, OpenAire, ResearchBib, Sindex ve
The Linguist List, ASOS, Türk Eğitim İndeksi tarafından
dizinlenmektedir.

SSTP is a professional, double-blind peer-reviewed international journal. Our journal is indexed/listed by *H.W. Wilson, EBSCO, MLA, DRJI, Index Copernicus, OpenAire, ResearchBib, ASOS, Sindex ve The Linguist List, Turkish Education Index.*

Editör /Genel Yayın Yönetmeni

Dr. Sedat MADEN

Editör Yardımcıları / Yayın Yönetmenleri

Dr. Mete Yusuf USTABULUT

Dr. Okan YETİŞENSOY

2024 2024

Cilt: 8 Sayı: 1 Volume: 8 Issue: 1

Hakem Listesi Reviewer List

Dr. Fatih KALECİ	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Mustafa DEMİR	Bayburt Üniversitesi
Dr. Zeynep Nur AYDIN KILIÇ	Gazi Üniversitesi
Dr. Feyza UÇAR ÇABUK	Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
Dr. Erkan AYDIN	Aksaray Üniversitesi
Dr. Ersoy TOPUZKANAMIŞ	Balıkesir Üniversitesi
Dr. Erhan DURUKAN	Trabzon Üniversitesi
Dr. Celalettin KORKMAZ	Fırat Üniversitesi
Dr. Cennet GÖLOĞLU DEMİR	Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi
Dr. Zeynel Abidin YILMAZ	Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Dr. Sakıp KAHRAMAN	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Gökmen KANTAR	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Dr. Miray ÖZDEN	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Dr. Aslı SUNGUR	Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr. Yüksel ŞEN	Beykent Üniversitesi
Dr. Faruk KAYMAN	Hakkari Üniversitesi
Dr. Mesut GÜN	Mersin Üniversitesi
Dr. Duygu ALTAYLI ÖZGÜL	Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Nurullah YAZICI	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Şenol PALA	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Dr. Hasan BOZKAYA	Hatay İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Dr. Mustafa Said KIYMAZ	Adıyaman Üniversitesi
Dr. Osman Kürşat YORGANCI	Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr. Ahmet BAŞKAN	Hitit Üniversitesi

Dr. Faysal ÖZDAŞ Mardin Artuklu Üniversitesi
Dr. Erhan AKIN Siirt Üniversitesi
Dr. Bayram BAŞ Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr. Özay KARADAĞ Hacettepe Üniversitesi
Dr. Duygu UÇGUN Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr. Suna ÖZCAN İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi
Dr. Uğur Özbilen Akdeniz Üniversitesi
Dr. Hulusi GEÇGEL Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Gürbüz ÇALIŞKAN Necmettin Erbakan Üniversitesi

Sekreteryaya Dergi İletişim

Aydın ÖNAL **E-posta:** kusobdergi@gmail.com
Murat KAYA <http://kusobdergi.com.tr/tr/>

Kuram ve Uygulamada
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ
Social Sciences: Theory & Practice

Cilt: 8 Sayı: 1 *Volume: 8 Issue: 1*
Haziran 2024 *June 2024*
ISSN: 2619-9408

İçindekiler

- Türkiye’de Matematik Öğretimi ve Sanat ile İlgili Tezler: Bir Sistematik Derleme Çalışması **1-28**
Meltem ATASOY ve Yasemin DERİNGÖL
- Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları Yürütülen ve Yürütülmeyen Erken Çocukluk Sınıflarının Öğrenme Ortamlarının Karşılaştırılması **29-45**
Ceren ARI ARAT, Seda ESKİDEMİR MERAL ve Cansu TUTKUN
- Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecinde Karikatür Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi **46-65**
Okan AKGÜL ve Ali GÖÇER
- Türk Kültürüne Ait Sosyal Değerlerin Aktarımında Ortaokul İngilizce Dersi Öğretim Programının Önemi **66-87**
Yavuz BOLAT ve Hasan GÜLLÜ
- Mühendislik Tasarım Sürecine Dayalı STEM Etkinliklerine Yönelik Okul Öncesi Öğretmen Adayı Görüşlerinin İncelenmesi **88-107**
Zehra ÇAKIR ve Sema ALTUN YALÇIN
- Bilgi Uçurma’ya (Whistleblowing) Yönelik Hukuki Düzenlemeler: İngiltere ve Japonya Örneği **108-126**
Muhammed Enes KAN ve Ömer ALTAY
- Metamodernizm Unveiled: A Contemporary Aftereffect in Architecture **127-141**
Gözde KIZILKAN ve Feride Pınar ARABACIOĞLU

Konuşma Eğitimi Alanında Yayımlanmış Makalelerin Akademik Metin Yazma İlkelerine Uygunluğu Üzerine Bir İnceleme <i>Ayşe KANAT ve Mehmet NURİ KARDAŞ</i>	142-167
Matematik Öğretmenlerinin Geometri Öğretiminde Bilgisayar Teknolojilerinden Yararlanmaya Yönelik Görüşleri <i>Ahmet ÇELİK ve Mustafa DEMİR</i>	168-182
Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Bilim Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanının Değerlendirilmesi <i>Adnan ÖZER ve Memet KUZHEY</i>	183-199
Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dersinde Drama Yöntemini Uygulama Durumları ve Drama Tekniklerine İlişkin Öz Yeterlilik Algıları Üzerine Bir İnceleme <i>Fatma DOĞANOĞLU ve Mustafa KAYA</i>	200-226
Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın CIPP Modeline Göre Değerlendirilmesi <i>Nihat KAVAN ve Bünyamin SARİKAYA</i>	227-245
Development of Turkish Listening and Reading Test as a Foreign Language: The Case of Gazi University TÖMER <i>Nezir TEMÜR ve Haluk GÜNGÖR</i>	246-263
Sosyal Medya Ünlülerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi <i>Elifnur AKGÜL ve Bayram BAŞ</i>	264-278
2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Dijital Okuryazarlık Açısından İncelenmesi <i>Emrullah BANAZ</i>	279-290

Kuram ve Uygulamada
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 23.08.2023 Kabul/Accepted: 17.04.2024

Makale Türü: Derleme

**Türkiye’de Matematik Öğretimi ve Sanat ile İlgili Tezler:
Bir Sistematik Derleme Çalışması**

*Meltem ATASOY**
*Yasemin DERİNGÖL***

ÖZ

Sanat ve matematik farklı disiplinler olmasına rağmen ortak noktalara sahiptirler. Her ikisi de insanların düşüncelerini ve yaratıcılığını ifade etmenin bir yoludur. Doğada ve günlük hayatta birçok ortak ilkeleri bulunur. Bu çalışmanın gerçekleştirilmesindeki problem durumu, matematik öğretimi ile sanat arasındaki ilişkinin durumu ve bu iki disiplinin entegrasyonunun ne şekilde yapılabileceği konusundaki eksikliklerin bilinmemesidir. Bu disiplinlerin eğitim alanında hangi içerik ve konular üzerinde gerçekleştirildiği ile ilgili bir çalışma bulunmamaktadır. Sanat ve matematik eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalarda eğilimi tespit etmek gerekmektedir. Türkiye’de bu iki disiplini içeren tezlerde eğilimin ne olduğu problem durumudur. Bu çalışmada matematik öğretimi ve sanat ile ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Sistematik derleme çalışması olarak gerçekleştirilen çalışmada toplam 57 tez taranmıştır. Araştırmalar; yıl, araştırma türü, yöntem ve desenlerine, çalışma gruplarına, sınıf düzeylerine, çalışma grubunun sayısal büyüklüğüne, matematik konularına, sanat dallarına ve konuların dağılımına göre analiz edilmiştir. Matematik öğretimi ve sanat en çok 2019 yılında çalışılmışken araştırma türü olarak en sık yüksek lisans tezlerine konu olduğu tespit edilmiştir. Çalışma grubunda öğrencilerle ve 6.sınıf düzeyinde çalışılmıştır. Çalışma grubunun sayısal büyüklük en fazla 31-60 kişi aralığında belirlenmiştir. Araştırmalarda sırasıyla en sık nicel, nitel ve karma yöntem kullanıldığı tespit edilmiştir. Araştırma deseni bakımından en çok deneysel yaklaşımlar tercih edilmiştir. Matematik içeriklerinde geometri ve işlemler en fazla araştırılmıştır. Sanat dallarından en çok drama öne çıkmıştır. Araştırma konularına göre çoğunlukla akademik başarı araştırılmıştır. Bu araştırma son yıllarda matematik öğretimi ve sanat çalışmak isteyen araştırmacılara alanyazının özetini sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sanat, matematik öğretimi, tezler, sistematik derleme.

**Theses on Mathematics Teaching and Art in Turkey:
A Systematic Review Study**

ABSTRACT

Art and mathematics have common points although they are different disciplines. Both are a way of expressing people's thoughts and creativity. There are many common principles in nature and life. The problem in carrying out this study is the lack of knowledge about the relationship between mathematics teaching and art and how the integration of these two disciplines can be done. There is no study on the content and topics on which these disciplines are carried out in the field of education. It is necessary to identify the trend in studies on art and mathematics education. The problem is what the trend is in theses involving these two disciplines in Turkey. This study aims to examine mathematics teaching and art studies in postgraduate studies. A total of 57 theses were scanned in the study, which was carried out as a systematic review. Research: years, research type, methods and designs, study group, grade levels, numerical size of the study group, mathematics subjects,

Atf Bilgisi: Atasoy, M. & Deringöl, Y. (2024). Türkiye’de matematik öğretimi ve sanat ile ilgili tezler: Bir sistematik derleme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 1-28. Doi: 10.48066/kusob.1348385

* Arş. Gör., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, meltem.atasoy@iuc.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-2547-3897

** Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, dyasemin@iuc.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-3030-7049

branches of art, and distribution of subjects were analyzed. While mathematics teaching and art were studied the most in 2019, it was revealed that it was the most frequent subject of master's theses as a type of research. The study group was studied with students at the 6th-grade level. The numerical size range of the study group was determined to be between 31-60 people at most. It was determined that quantitative, qualitative, and mixed methods were used most frequently in the studies, respectively. Experimental approaches were mostly used as research design. In mathematics content, mathematical operations and geometry are the most researched. Among the branches of art, drama came to the fore the most. According to the research subjects, mostly academic achievement was investigated. This research summarizes the literature for researchers who want to study mathematics and art in recent years.

Keywords: Art, mathematics teaching, theses, systematic review.

Giriş

Ünlü matematikçi James Joseph Sylvester: “Matematik bir müzik gibidir; sayılar onun notalarıdır, denklemler ise onun melodileridir.” şeklinde matematiği tanımlarken sanatla benzerliğinden söz eder. Konu edilen benzerlik her ikisinin de düşünce ve yaratıcılığı ifade etmenin kurallı ve ahenkli bir yol oluşudur. Sanat; bir düzen, uyum ve ritim duygusuyla ifade edilen yaratıcı bir ifadedir. Sanatın ritmi, unsurların düzenlenmesi, tekrarları, vurguları ve hareketleriyle ilgilidir. Bir sanat eserindeki ritim, görsel veya işitsel unsurların düzenli bir şekilde tekrarlanması veya düzenlenmesiyle ortaya çıkabilir. Matematik; sayılar, semboller, formüller ve mantıksal ilişkiler üzerine kurulu bir disiplindir. Matematiksel ritim, matematiksel işlemlerin düzenli bir şekilde tekrarlanması ve matematiksel desenlerin ortaya çıkmasıyla ilgilidir.

Matematiğin ortaya çıkışı ile ilgili argümanlardan biri olan; “matematik, bir keşiftir” anlayışının temellerinden biri doğadaki sanat ve estetiğin matematiğin keşfine hizmet ettiği. Doğada matematik ve sanat arasında etkileyici bir ilişki vardır. Birçok doğal fenomen matematiksel prensiplerle açıklanabilir ve matematiksel desenlere sahiptir. Örneğin, çiçek yapraklarının spiral düzeni Fibonacci sayılarıyla ilişkilendirilir. Bu sayı dizisi, matematiksel bir kurala dayanarak oluşturulur ve doğada da çeşitli bitki ve deniz kabuğu örneklerinde rastlanır. Ayrıca, fraktal yapılar doğada yaygın olarak görülür. Kar taneleri, ağaç dalları, yıldız kümeleri gibi örnekler de fraktal desenler bulunur. Bu desenler, tekrarlanan matematiksel işlemlerle oluşturulur ve görsel olarak etkileyici bir estetik sunar. Sanat da doğadaki bu matematiksel örüntülerden ilham alır. Sanatçılar, doğadaki matematiksel ritimleri ve desenleri sanat eserlerine yansıtabilir. Doğadan aldıkları ilhamla, matematiksel düzenlemeler ve estetik unsurları birleştirerek görsel ve işitsel bir zenginlik sunarlar. Bu şekilde matematik ve sanat, doğada birbirleriyle iç içe geçmiş bir şekilde var olarak insanların bu doğal güzellikleri keşfetme ve ifade etme arzularına ilham verirler.

Doğanın dışında sanat eserleri ve sanatçılar üzerinden de matematik ve sanat arasındaki güçlü bağlantıya dikkat edebiliriz. Leonardo da Vinci, hem bir sanatçı hem de bir matematikçi olarak bilinen ünlü bir Rönesans dönemi figürüdür. Da Vinci'nin eserleri, matematik ve sanat arasındaki bağlantıyı açıkça gösterir. Séquin (2019), Leonardo da Vinci'nin matematikle ilişkisini incelemiştir. Da Vinci'nin matematiksel yeteneklerini ve düşüncelerini sanatında nasıl kullandığını araştırmıştır. Özellikle geometri ve perspektif konularında matematiksel temelleri ele aldığı ve sanatın, matematikle birlikte şekillendiğini ortaya koymuştur. Huntley (1970), matematiksel oranları ve özellikle altın oranı (phi) araştıran bir çalışma gerçekleştirmiştir. Sanat eserlerindeki altın oranının kullanımını ve matematiksel estetiği nasıl yansıttığını incelemiştir. Altın oranın matematiksel ve sanatsal bağlantılarını açıklamada ortak eleman olduğunu tespit etmiştir. Matematik ve sanatın doğada ve insan yapımı eserlerdeki bu ortak işe koşumu matematik öğretiminde de kullanılabilir. Brunetto (2004) araştırmalarının sonuçlarını derlediği çalışmada matematik öğretimine sanatsal projeler ve etkinliklerle yaklaşmanın öğrenciye katkısından söz eder. Öğrencilerin matematiksel kavramları sanat aracılığıyla keşfetmelerinin sağlanabileceğini göstermiştir. Hofstadter ve Schutzenberger (2006) sanat eserlerinden yola çıkarak

matematiksel kavramları görsel olarak anlatmıştır ve matematik öğretiminde sanatın rolünü vurgulamışlardır. Horvath ve Hume (2016), öğrencilere matematiksel kavramları sanatsal araçlarla keşfetme fırsatı verildiğinde matematik öğretiminin daha verimli olduğunu keşfetmişlerdir.

Ay (2017) çalışmasında matematik öğretimi ve sanat ilişkisini genel bir çerçevede değerlendirmiştir. Matematiksel kavramların sanatla nasıl ilişkilendirilebileceğini ve bu ilişkinin matematik öğretimi üzerindeki etkilerini incelediği çalışmada, sanatın matematik öğretimine katkıları ve matematiksel düşünmeyi nasıl teşvik ettiği üzerine yoğunlaşmıştır. Bulgularında sanatın matematik öğretimine katkı sağlayabileceğini ortaya çıkarmıştır. Sanatın öğrencilerin matematiksel kavramları daha iyi anlamalarını ve matematiksel düşünme becerilerini geliştirmelerini destekleyebileceğinden söz etmiştir. Eroğlu ve Kırılmaz (2018) ortaokul matematik öğretmenlerinin sanat eğitimiyle ilgili görüşlerini inceleyen bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Matematik öğretmenlerinin sanatın matematik öğretimine nasıl entegre edilebileceği, sanatın matematiksel anlamayı nasıl destekleyebileceği ve sanatın öğrencilerin motivasyonunu nasıl artırabileceği gibi konuları sorgulamışlardır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında ortaokul matematik öğretmenlerinin sanatın matematik öğretimine entegre edilmesi konusunda olumlu görüşlere sahip olduklarını göstermiştir. Sanatın matematiksel anlamayı ve öğrenci motivasyonunu artırabileceği öğretmenler tarafından düşünülmektedir. Aydoğan Yenmez ve Yılmaz (2016) da ilköğretim matematik öğretmenleri ile çalışmışlardır. Matematik öğretmenlerinin sanatla ilgili öğretim becerileri, öğrenci motivasyonunu artırma ve matematiksel düşünme becerilerini geliştirme konularındaki öz-yeterlik algılarını değerlendirildiği araştırmalarda, öğretmenlerin sanat eğitimi konusunda orta düzeyde öz-yeterlik inancına sahip olduklarını gözlemlemişlerdir. Öğretmenler, sanatın matematik öğretiminde kullanılmasının öğrenci motivasyonunu artırabileceğine ve matematiksel düşünme becerilerini destekleyebileceğine inandıklarını ama kendilerini çok yeterli değerlendirmediklerini ifade etmişlerdir. Taşkın ve Şahin (2021); Özcan (2019); Göğüş ve Özdemir (2017) de araştırmalarını öğretmen adaylarıyla yürütmüşlerdir. Öğretmen adaylarının sanatla ilgili görüşlerini ve yaratıcılıklarını değerlendirmek amacıyla sanatın matematik öğretiminde nasıl kullanılabilirliği konusundaki fikirlerini ve sanatsal araçları matematiksel öğrenme süreçlerine nasıl entegre edebileceklerini keşfetmeye çalışmışlardır. Araştırmaların sonuçları, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının sanatın matematik öğretimine entegre edilmesi konusunda olumlu görüşlere sahip olduklarını göstermiştir. Öğretmen adayları, sanatsal araçların matematiksel kavramları anlamada ve öğrencilerin yaratıcılığını desteklemede etkili olabileceğini düşünmektedirler.

Şahin (2015) çalışmasında öğrencilerin en çok sorgulanan matematik dersindeki akademik başarıları üzerinde sanatın etkisini araştırmıştır. Sanatın matematik öğretiminde kullanımının öğrenci başarısını nasıl etkilediğini inceleyerek, sanat aracılığıyla matematik öğreniminin daha etkili hale getirilebileceğini vurgulamıştır. Sanat aracılığıyla öğrencilerin matematiksel kavramları daha iyi anlamaları ve matematiksel düşünme becerilerini geliştirebileceği sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz ve Eroğlu (2016) sanatın matematik öğrenme sürecine katkılarına odaklanarak, sanatın matematiksel anlamayı nasıl destekleyebileceğini ve öğrencilerin matematik becerilerini geliştirmeye nasıl yardımcı olabileceğini incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçları; sanatın matematik öğrenmeleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir. Matematik öğretimine sanatın entegre edilmesi öğrenme sürecine olumlu katkılar sunar (Akyol ve Köksal, 2019; Çelik ve İpek, 2018; Güven ve Yıldırım, 2016; Erdoğan ve Aşkar, 2015). Farklı kademelerde de çalışmalar yürütüldüğünde matematik öğretiminde sanatın katkısı gözlemlenmektedir. Bulut ve Yel (2021); Yiğit ve Öz (2020); Ayas (2019) ilkokulda, Özdemir ve Ayas (2020) ortaokulda gerçekleştirdikleri çalışmalarda olumlu bulgulara ulaşmışlardır. Bu alandaki derleme çalışmalarda da yıllardır çeşitli araştırma türleri çerçevesinde çalışmalar gerçekleştirilmeye devam ettiği anlaşılmaktadır (Özkan, 2018; Türkoğlu ve Türkoğlu, 2016).

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesindeki problem durumu, matematik öğretimi ile sanat arasındaki ilişkinin niteliği ve bu iki disiplinin entegrasyonunun ne şekilde yapılabileceği konusundaki eksiklikler

veya bilgi boşluklarının bilinmemesidir. Özellikle, bu entegrasyonun öğrencilerin matematik anlayışını nasıl etkilediği, öğrenme süreçlerine ne tür katkılar sağladığı veya öğretmenlerin bu entegrasyonu nasıl gerçekleştirebileceği gibi konularda genel eğilim ortaya konulduğunda yeterince araştırma yapıp yapılmadığı ortaya çıkartılabilir. Örneğin, hangi sınıf düzeylerinde, hangi matematik konularında veya hangi sanat dallarında bu entegrasyonun daha fazla incelendiği veya hangi yöntemlerin daha yaygın olduğu gibi konuları belirlemek, bu alanda gelecekteki araştırmalara rehberlik edebilir. Dolayısıyla, matematik öğretimi ile sanat arasındaki ilişkinin Türkiye'deki lisansüstü düzeydeki çalışmalarındaki durumunun belirlenmesi, bu alanda yapılan araştırmalardaki eğilimleri ve eksiklikleri ortaya koymak adına önemli bir probleme işaret edebilir. Bu da ileride yapılacak çalışmalara yön verebilir ve bu entegrasyonun nasıl daha verimli bir şekilde gerçekleştirilebileceği konusunda fikir sağlayabilir.

Tezler genellikle daha derinlemesine ve kapsamlı araştırmalara dayanır. Öğrencilerin matematik anlayışını geliştirmek için sanatın nasıl bütünleştirilebileceğini, öğretmenlerin bu entegrasyonu nasıl yapabileceğini ve bu iki disiplinin birbirini nasıl zenginleştirebileceğini irdeleyebilir. Araştırmacıların belirli bir problemi çözmek, yeni bir bakış açısı sunmak veya bir konuda detaylı bir bilgi sağlamak için tezler, derinlemesine bir çalışma yapmalarına olanak tanır. Bu nedenle, matematik öğretimi ve sanat arasındaki ilişkiyi anlamak için tezler genellikle daha kapsamlı ve detaylı bilgi sunabilirler. Diğer çalışma türleri de bu konuda önemli olabilir, ancak tezler genellikle daha derinlemesine bir anlayış sağlar. Bu araştırmada, sanatın matematik öğretimi üzerindeki etkileri ve bu alandaki araştırmaların durumu hakkında bir derleme sunmak hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda matematik öğretimi ile sanat arasındaki bağlantıyı anlamak ve değerlendirmek için lisansüstü tezler incelenebilir.

Bu çalışma, matematik öğretimi ve sanatın entegrasyonunun, öğrencilerin matematik anlayışlarını geliştirme ve öğrenme süreçlerini destekleme potansiyelini vurgulamak için yapılmıştır. Bu bağlamda, Türkiye'deki lisansüstü tezlerdeki eğilimleri belirlemek ve bu alandaki araştırmaların niteliği hakkında genel bir bakış sunmak istenmiştir. Bu araştırmada Türkiye'deki matematik öğretimi ve sanat ile ilgili lisansüstü tezlerdeki yönelimi belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

Türkiye'de matematik öğretimi ve sanat ile ilgili yapılmış olan tezlerin;

1. yıllara ve araştırma türüne göre dağılımı,
2. (*Çalışma grubu*) çalışma gruplarına, sınıf düzeylerine ve çalışma grubunun sayısal büyüklüğüne göre dağılımı,
3. (*Metodolojisi*) araştırma yöntem ve desenlerine göre dağılımı,
4. (*İçerik*) matematik içeriklerine, sanat dallarına ve konularına göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma Türkiye'de yapılmış lisansüstü tezlerde matematik öğretimi ve sanat ilişkisini ele alan çalışmaların eğilimini belirlemek amacıyla sistematik derleme yöntemiyle yürütülmüştür. Sistematik derleme "*belirli bir araştırma sorusuna cevap ararken, önceden tanımlanmış yöntemlere ve sistematik bir yaklaşıma dayanan, mevcut kanıtları sentezleyen ve analiz eden bir araştırma türü*"dür (Smith ve diğerleri, 2011). Sistematik derleme çalışmaları, belirli bir alandaki literatürü kapsamlı bir şekilde incelemek ve mevcut bilgiyi özetlemek için tercih edilir. Özellikle geniş bir araştırma konusunda mevcut olan farklı çalışmaların bulgularını bir araya getirmek, eğilimleri belirlemek, tutarsızlıkları veya bilgi boşluklarını vurgulamak için idealdir. Matematik öğretimi ile sanat arasındaki ilişkiyi Türkiye'deki lisansüstü tezler üzerinden incelemek için belirli bir alandaki mevcut lisansüstü tezleri sistematik olarak inceleyerek matematik öğretimi ve sanat arasındaki ilişkinin durumu/eğilimlerini ve eksiklikleri özetlenebilir. Bu da gelecekteki araştırmalar için bir temel oluşturabilir ve bu iki disiplinin

entegrasyonu ile ilgili bilgiyi derinlemesine anlamak için önemli bir kaynak olabilir. Bu nedenle, matematik öğretimi ile sanat arasındaki ilişkiyi anlamak amacıyla lisansüstü tezlerin sistematik olarak incelenmesi için sistematik derleme çalışması tercih edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırma kapsamını, Türkiye’de gerçekleştirilmiş toplam 62 adet lisansüstü tez oluşturmaktadır. Bu araştırmalar matematik öğretimi ve sanat çalışmalarını kapsamaktadır. Bu amaçla sistematik derleme çalışmasında konuya ilişkin yapılan tüm araştırmalara ulaşılmışının önemli olmasından dolayı tarama işlemi araştırmacılar tarafından ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Dâhil etme/dışarıda bırakma kriterleri belirlenmiştir. Bu bağlamda literatürden hareketle belirlenmiş anahtar kelimeler ile Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanından 30 Haziran 2023 tarihine kadar yayınlanmış tezler araştırmaya dahil edilmiştir. Tezlerin belirlenmesinde iki aşama gerçekleştirilmiştir. Öncelikle gelişmiş arama kısmına “matematik” ve “sanat/resim/müzik/teyatro/drama/heykel/görsel sanatlar/edebiyat”, “geometri” ve “sanat/resim/müzik/teyatro/drama/heykel/görsel sanatlar/edebiyat” anahtar kelimeleri yazılarak herhangi bir kısıtlama girilmeden “tümü” kısmından lisansüstü tezler taranmıştır. İkinci aşamada her tezin başlığı, anahtar kelimeleri ve özeti incelenerek matematik öğretimi ve sanat ile ilişkili eğitim bilimleri alanında 62 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Erişime açık olan tezlerin tamamına ulaşılmıştır. Dışarıda bırakma kriteri olarak erişim ve araştırmanın gerçekleştirildiği lisansüstü programa uygunluk aranmıştır. Bunlardan 5 tanesine erişim olmadığından çalışma grubuna dahil edilememiş geriye kalan 57 tez incelenmiştir. Aşağıdaki Tablo 1’de incelenen çalışmalar kodlanmıştır.

Tablo 1. İncelenen çalışmaların kodları

T ₁	Cihan (2022)	T ₂₀	Batıbey (2018)	T ₃₉	Bütüner (2010)
T ₂	Aydın (2022)	T ₂₁	Başdağ Arslan (2018)	T ₄₀	Senger (2010)
T ₃	Bağ (2022)	T ₂₂	Borlat (2018)	T ₄₁	Şengün (2010)
T ₄	Konaklı (2022)	T ₂₃	Keklik (2018)	T ₄₂	Selçuk (2010)
T ₅	Ustaoglu (2022)	T ₂₄	Gümüş (2017)	T ₄₃	Dinçer (2008)
T ₆	Okuyucu (2021)	T ₂₅	Makas Soylu (2017)	T ₄₄	Taş (2008)
T ₇	Gürbüz (2021)	T ₂₆	Yılmaz (2016)	T ₄₅	Karapınarlı (2007)
T ₈	Boztürk Macit (2020)	T ₂₇	Kıvılcım (2015)	T ₄₆	Sözer (2006)
T ₉	Yıldızhan (2019)	T ₂₈	Kaşıkcı (2015)	T ₄₇	Soner (2005)
T ₁₀	Altındal (2019)	T ₂₉	Gedik (2014)	T ₄₈	Ülger (2004)
T ₁₁	Polat (2019)	T ₃₀	Kaya Erdoğan (2014)	T ₄₉	Kayhan (2004)
T ₁₂	Çolak (2019)	T ₃₁	Ceylan (2014)	T ₅₀	Tanrıseven (2000)
T ₁₃	İlaslaner Terzi (2019)	T ₃₂	Okbay (2013)	T ₅₁	Kuş (2019)
T ₁₄	Koçlar (2019)	T ₃₃	Işıtan (2013)	T ₅₂	Korkmaz (2019)
T ₁₅	Yıldız (2019)	T ₃₄	Agun Avcı (2012)	T ₅₃	Doğan (2018)
T ₁₆	Akyazı (2019)	T ₃₅	Geçim (2012)	T ₅₄	Talışık (2013)
T ₁₇	Tayboğa (2019)	T ₃₆	Çakır (2012)	T ₅₅	Özyiğit Şenol (2011)
T ₁₈	Keklik (2019)	T ₃₇	Debreli (2011)	T ₅₆	Erdoğan (2006)
T ₁₉	Vural (2018)	T ₃₈	Yıldız (2011)	T ₅₇	Dikici (2002)

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, doküman incelemesiyle toplanmıştır. Doküman incelemesi, Yıldırım ve Şimşek (2018) tarafından, yazılı kaynakların analizidir. Verilerin toplanması sürecinde Yıldırım ve Şimşek (2008) tarafından geliştirilmiş aşamalar takip edilmiştir. Bu aşamalar sırasıyla; ‘dokümanlara ulaşma’, ‘orijinalliğin kontrol edilmesi’, ‘dokümanları anlama’, ‘veri analizi’ ve ‘veri kullanım’ını içermektedir. Dokümanlara ulaşmak için YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanı kullanılmıştır. YÖK Ulusal Tez Merkezi Türkiye’de gerçekleştirilmiş lisansüstü tezlerin toplanması, derlenmesi, düzenlenmesi ve dijital olarak erişime açılmasını sağlayan kurumdur. YÖK Başkanlığı’na bağlı olan merkez veri tabanında tüm tezler kodları ile orijinallikleri kayıt altına alınmıştır. İlgili veri tabanından

ulaşılan tezlerin orijinalliği kodları ile kontrol edilmiştir. Elde edilen dokümanlar üzerinden araştırmacılar okumalar gerçekleştirmiş ve araştırma problemlerine göre tezleri taramışlardır. Her tez, her araştırma alt sorusu için kodlanmıştır. Bu kodlamalar tabloya aktarılmış ve veri analizine uygun formata getirilmiştir. Elde edilen tablo üzerinden veri analizi aşamasına geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Veri tabanından elde edilen tez çalışmaları üzerinde içerik analizi gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi, araştırılan alandaki yönelimi göstermektedir (Cohen ve diğerleri, 2007). İçerik analizinde benzer veriler belirlenen ortak kod altında gruplanır ve sistematik bir biçimde düzenlenerek değerlendirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada sistematik düzenleme olarak problemin belirlenmesinin ardından tezlerin hangi başlıklar altında ele alınacağı literatürden hareketle kararlaştırılmıştır. Tezler, “yıl, araştırma türü, çalışma grubu, sınıf seviyesi, çalışma grubunun sayısal büyüklüğü, araştırma yöntemi, araştırma deseni, matematik içerikleri, sanat dalları ve konuları” olmak üzere tablo haline getirilmiştir. Her başlık altında benzer ve yakın sonuçlar gruplandırılmış, alt başlıklara ayrıştırılmıştır. Veri setleri, belirlenen başlıklara göre SPSS 25.0 kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler üzerinde frekans ve yüzdeler hesaplanarak tablolarla sunularak sentezlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmanın geçerliği ve güvenirliliği, ayrıntılı bir literatür tarama süreci ve detaylı çalışma analiziyle sağlanmıştır. Araştırmacılar tarafından ayrı ayrı gerçekleştirilen alanyazın taraması, tam uyum sağlanana kadar tekrarlanarak sürdürülmüştür. Belirlenen çalışmaların analizinde, araştırmacılar tarafından bağımsız olarak incelenen veriler ortak geliştirilmiş bir şablona işlenmiştir. Bu şablon, verilerin analizinden önce alt sorulara göre kriterleri belirlemek ve veri analizini her aşamada araştırmacılar tarafından bağımsız olarak gerçekleştirmek için kullanılmıştır. Bu süreç, araştırmanın geçerliği ve güvenirliliğine katkıda bulunmuştur.

Sınırlılık

Araştırma, YÖK Ulusal Tez Merkezi'ne kayıtlı erişime açık lisansüstü eğitim tezleri ile sınırlıdır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bulgular

Bu kısımda, araştırmanın amacına dayalı olarak incelenen çalışmaların içerik analizi yöntemiyle elde edilen bulguları şekil ve tablolar ile listelenmiştir. Araştırmanın süreci boyunca elde edilen bulgular, alt sorular doğrultusunda bulgular detaylı bir şekilde ayrıca sunulmuş ve yorumlanmıştır.

N ₀	Yazar(lar)	Araştırma türü	Katılımcıların			Yöntem	Model	Matematik içeriği	Sanat dalları	Konular
			Grupları	Sınıfları	Sayısal dağılımı					
T ₁	Cihan (2022)	YL	Öğrenci	Okul öncesi	28	Nicel	Deneysel desen	İşlemler	Drama	Akademik başarı
T ₂	Aydın (2022)	YL	Öğrenci	6.sınıf	32	Karma	Gömülü desen	Geometri	Görsel sanat	Akademik başarı Yaratıcı düşünme
T ₃	Bağ (2022)	YL	İlköğretim matematik öğretmen adayı	Öğrenci olmayan	21	Nitel	Durum çalışması	Matematik	Drama	Öğrenme kuramları
T ₄	Konaklı (2022)	YL	Öğrenci	5.sınıf	58	Karma	Açıklayıcı desen	Yüzdeler	Drama	Akademik başarı Matematik tutum Matematiksel inanç
T ₅	Ustaoglu (2022)	YL	Öğrenci	8.sınıf	29	Nicel	Deneysel desen	EBOB-EKOK	Drama	Akademik başarı Kalıcılık
T ₆	Okuyucu (2021)	YL	Resim-iş öğretmen adayı	Öğrenci olmayan	25	Nitel	Belirtilmemiş	Matematik	Resim	Matematiksel değer
T ₇	Gürbüz (2021)	YL	Doküman	Öğrenci olmayan	16	Nitel	Meta-analiz	Bulunmamaktadır	Drama	Sistemik literatür taraması
T ₈	Boztürk Macit (2020)	YL	Öğrenci	6.sınıf	53	Nicel	Deneysel desen	Denklemler	Drama	Değerler eğitimi Akademik başarı
T ₉	Yıldızhan (2019)	YL	Öğrenci	5.sınıf	52	Nicel	Deneysel desen	Geometri Ölçme	Sanat	Akademik başarı Sanata tutum
T ₁₀	Altındal (2019)	YL	Öğrenci	3.sınıf	76	Nicel	Deneysel desen	İşlemler	Drama	Akademik başarı Matematik tutum Matematik bilgi
T ₁₁	Polat (2019)	YL	Doküman	Öğrenci olmayan	19	Nitel	Betimsel araştırma yöntemi	Bulunmamaktadır	Müzik	Sistemik literatür taraması
T ₁₂	Çolak (2019)	YL	Öğrenci	1.sınıf	14	Nitel	Durum çalışması	İşlemler	Drama	Öğretim yöntemi
T ₁₃	İlaslaner Terzi (2019)	YL	Öğrenci	6.sınıf	50	Nicel	Deneysel desen	Sayılar	Drama	Matematik kaygı Matematik tutum
T ₁₄	Koçlar (2019)	YL	Öğrenci	6.sınıf	34	Nicel	Deneysel desen	Denklemler	Drama	Akademik başarı Matematiksel tutum Matematiksel kaygı Kalıcılık
T ₁₅	Yıldız (2019)	YL	Okul öncesi öğretmeni	Öğrenci olmayan	224	Nicel	Tarama modeli	Matematik	Drama	Matematiksel yetenek Öğretim yöntemi
T ₁₆	Akyazı (2019)	YL	Öğrenci	6.sınıf	14	Nitel	Durum çalışması	İşlemler	Drama	İsteklilik Öğretim yöntemi

T ₁₇	Tayboğa (2019)	YL	Öğrenci	6.sınıf	79	Nicel	Deneysel desen	Sayılar İşlemler Kümeler	Drama	Akademik başarı Akademik özgüven Öğretim yöntemi
T ₁₈	Keklik (2019)	YL	Öğrenci	8.sınıf	38	Nicel	Deneysel desen	Problemler	Drama	Matematiksel modelleme Öğretim yöntemi
T ₁₉	Vural (2018)	YL	Öğrenci	6. ve 7.sınıf	73	Karma	İç içe desen	Kümeler EBOB-EKOK Veri İşleme Örüntüler Sayılar İşlemler	Müzik	Akademik başarı Geleceğe yönelik imaj
T ₂₀	Batıbey (2018)	YL	İlköğretim matematik öğretmen adayı	Öğrenci olmayan	2	Nitel	Durum çalışması	Geometri İşlemler Denklemler	Drama	Öğretim yöntemi Matematik öğretimi
T ₂₁	Başdağ Arslan (2018)	YL	Doküman	Öğrenci olmayan	147	Nitel	Betimsel tarama modeli	Temel matematik	Resim Edebiyat	Matematik becerisi
T ₂₂	Borlat (2018)	YL	Öğrenci	4.sınıf	18	Nicel	Deneysel desen	Sayılar Kesirler	Drama	Matematik kaygısı Matematik motivasyonu
T ₂₃	Keklik (2018)	YL	Öğrenci	6.sınıf	22	Nitel	Durum çalışması	Problemler	Drama	Öğretim yöntemi
T ₂₄	Gümüş (2017)	YL	Öğrenci	6.sınıf	32	Nicel	Deneysel desen	Sayılar	Drama	Akademik başarı Matematik tutum Kalıcılık
T ₂₅	Makas Soylu (2017)	YL	Öğrenci	4.sınıf	37	Karma	Deneysel desen (Nicel) Doküman incelemesi (Nitel)	İşlemler	Drama	Matematik tutum Kalıcılık Akademik başarı
T ₂₆	Yılmaz (2016)	YL	İlköğretim matematik öğretmen adayı	Öğrenci olmayan	137	Karma	Açımlayıcı desen	Örüntüler	Resim	Problem kurma
T ₂₇	Kıvılcım (2015)	YL	Öğrenci	Okul öncesi	40	Nicel	Deneysel desen	Örüntü Geometri Sayılar	Müzik	İlkokula hazır oluş Matematik beceri
T ₂₈	Kaşıkçı (2015)	YL	İlköğretim matematik öğretmen adayı	Öğrenci olmayan	50	Nicel	Deneysel desen	Matematik tarihi	Drama	Matematiksel bilgi Matematiksel inanç Matematiksel tutum Öğretim yöntemi
T ₂₉	Gedik (2014)	YL	Öğrenci	6.sınıf	41	Nicel	Deneysel desen	Geometri	Drama	Matematik öz-yeterlik Akademik başarı Öğretim yöntemi

Türkiye'de matematik öğretimi ve sanat ile ilgili tezler

T ₃₀	Kaya Erdoğan (2014)	YL	Öğrenci	8.sınıf	48	Nicel	Deneysel desen	Geometri	Müzik	Öğretim yöntemi Akademik başarı Matematik tutum
T ₃₁	Ceylan (2014)	YL	Öğrenci	6.sınıf	44	Nicel	Deneysel desen	Denklemler	Drama	Matematiksel tutum Öğretim yöntemi
T ₃₂	Okbay (2013)	YL	Öğrenci	7.sınıf	16	Nicel	Deneysel desen	Simetri Geometri Örüntüler Oran orantı	Sanat	Matematik öz-yeterlik Motivasyon
T ₃₃	Işıtan (2013)	YL	Öğrenci	5.sınıf	46	Nicel	Deneysel desen	Kesirler Oran orantı	Müzik	Matematik erışı Matematik tutum
T ₃₄	Agun Avcı (2012)	YL	Öğrenci	4.sınıf	24	Nitel	Eylem araştırması	Örüntüler Geometri İşlemler Kesirler Ölçme	Drama	Matematik öğretimi
T ₃₅	Geçim (2012)	YL	Öğrenci	7.sınıf	43	Nicel	Deneysel desen	Olasılık	Drama	Akademik başarı Matematik tutum Öğretim yöntemi
T ₃₆	Çakır (2012)	YL	Öğrenci	2.sınıf	70	Nicel	Deneysel desen	Geometri	Drama	Öğretim yöntemi Akademik başarı Kalıcılık
T ₃₇	Debreli (2011)	YL	Öğrenci	7.sınıf	58	Nicel	Deneysel desen	Oran orantı	Drama	Akademik başarı Matematik tutum Öğretim yöntemi
T ₃₈	Yıldız (2011)	YL	Sınıf öğretmeni İlköğretim matematik öğretmeni Öğretim elemanı	Öğrenci olmayan	8	Nitel	Belirtilmemiş	Matematik	Drama	Öğretim yöntemi
T ₃₉	Bütünler (2010)	YL	Öğrenci	3.sınıf	72	Nicel	Deneysel desen	Geometri Ölçme Kesirler	Müzik	Matematiğe tutum Sanata tutum Akademik başarı
T ₄₀	Senger (2010)	YL	Öğrenci	5.sınıf	Belirtilmemiş	Nicel	Tarama modeli	Matematik	Resim	Sanat tutum Görsel algı
T ₄₁	Şengün (2010)	YL	Öğrenci	4.sınıf	18	Nitel	Belirtilmemiş	Ölçme	Drama	Öğretim yöntemi
T ₄₂	Selçuk (2010)	YL	Öğrenci	6.sınıf 7.sınıf	60	Nicel	Deneysel desen	Geometri	Görsel sanatlar	Sanat eğitimi
T ₄₃	Dinçer (2008)	YL	Öğrenci	2.sınıf	29	Nicel	Deneysel desen	Ölçme İşlemler Geometri	Müzik	Akademik başarı Matematik tutum

T ₄₄	Taş (2008)	YL	Sınıf öğretmeni	Öğrenci olmayan	298	Nicel	Tarama modeli	Temel matematik	Drama	Öğretim yöntemi
T ₄₅	Karapınarlı (2007)	YL	Öğrenci	7.sınıf	44	Nicel	Deneysel desen	Oran Orantı Yüzde	Drama	Öğretim yöntemi Kalıcılık Akademik başarı
T ₄₆	Sözer (2006)	YL	Öğrenci	4.sınıf	75	Nicel	Deneysel desen	Kesirler	Drama	Akademik başarı Matematik tutum Kalıcılık
T ₄₇	Soner (2005)	YL	Öğrenci	3.sınıf	58	Nicel	Deneysel desen	İşlemler	Drama	Akademik başarı Erişi Matematik tutum Kalıcılık Öğretim yöntemi
T ₄₈	Ülger (2004)	YL	Öğrenci	7.sınıf	80	Nicel	Deneysel desen	Problemler	Resim	Resim yapma becerisi Problem çözme becerisi
T ₄₉	Kayhan (2004)	YL	Öğrenci	3.sınıf	62	Nicel	Deneysel desen	Ölçme	Drama	Matematik tutum Kalıcılık Öğretim yöntemi Akademik başarı
T ₅₀	Tanrıseven (2000)	YL	Öğrenci	5.sınıf	76	Nicel	Deneysel desen	Problemler	Drama	Öğretim yöntemi Kalıcılık Akademik başarı
T ₅₁	Kuş (2019)	DR	Öğrenci	7.sınıf	6	Nitel	Durum çalışması	Örüntü Görsel uzamsal düşünme	Görsel sanat	Öğretim ortamı
T ₅₂	Korkmaz (2019)	DR	Öğrenci	3.sınıf 4.sınıf	4	Karma	Belirtilmemiş	İşlemler	Müzik	Matematik öğrenme güçlüğü Akademik başarı
T ₅₃	Doğan (2018)	DR	Öğrenci	Okul öncesi	32	Nicel	Deneysel desen	Temel matematik	Müzik	Matematiksel akıl yürütme Sanat etkinliği
T ₅₄	Talışık (2013)	DR	Öğrenci	3.sınıf	149	Nicel	Deneysel desen	Sayılar	Müzik	Matematik tutum Akademik başarı
T ₅₅	Özyiğit Şenol (2011)	DR	Öğrenci	6.sınıf	48	Nicel	Deneysel desen	Kümeler Sayılar İstatistik Olasılık Örüntüler Ölçme Kesirler	Drama	Problem çözme Akademik başarı Matematik benlik algıları Etkileşim örüntüleri
T ₅₆	Erdoğan (2006)	DR	Öğrenci	Okul öncesi	105	Nicel	Deneysel desen	Temel matematik	Drama	Matematik yeteneği Öğretim yöntemi
T ₅₇	Dikici (2002)	DR	Öğrenci	Okul öncesi	48	Nicel	Deneysel desen	Temel matematik	Müzik	Matematik yeteneği

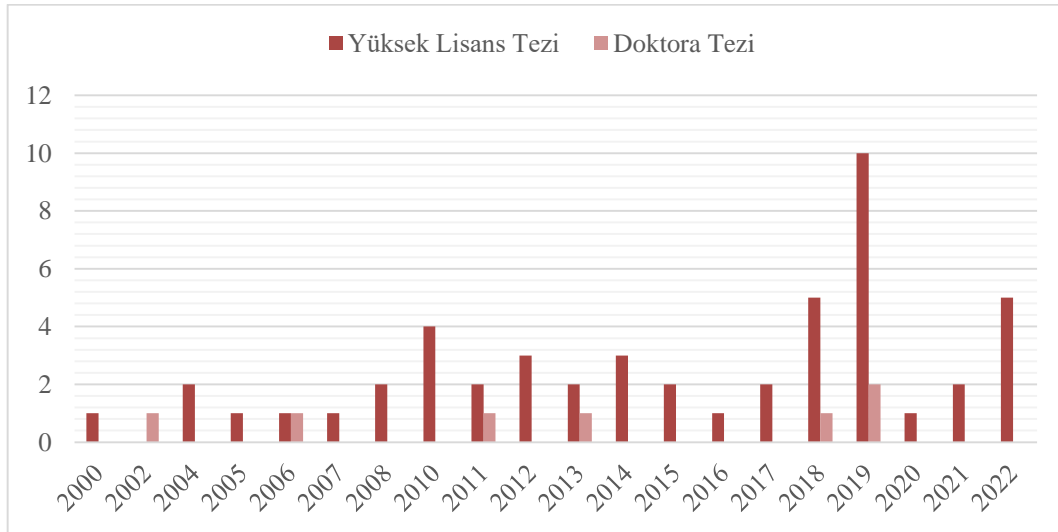
1. Türkiye’de matematik öğretimi ve sanat ile ilgili yapılmış olan tezlerin yıllara ve araştırma türüne göre dağılımı nasıldır?

Araştırmaların yılları, o araştırmanın yapıldığı dönemdeki bilgi, yöntemler, teknolojik ilerlemeler ve toplumsal/kültürel bağlam gibi faktörlerin anlaşılmasında önemlidir. Araştırmaların yılları, o dönemdeki bilimsel literatürdeki trendleri, öncelikleri ve bulguları değerlendirmek için de önemlidir. Tablo 2’de Türkiye matematik öğretimi ve sanat ile ilgili tezlerin yıllara göre dağılımı yapılmıştır. Her yıldaki çalışmalar, araştırma türlerine göre de tabloda listelenmiştir.

Tablo 2. Türkiye’deki matematik öğretimi ve sanat ile ilgili tezlerin yıllara göre dağılımı

Yıllar	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Frekans (f)	Yüzde (%)
2000	1		1	1.8
2002		1	1	1.8
2004	2		2	3.5
2005	1		1	1.8
2006	1	1	2	3.5
2007	1		1	1.8
2008	2		2	3.5
2010	4		4	7.0
2011	2	1	3	5.3
2012	3		3	5.3
2013	2	1	3	5.3
2014	3		3	5.3
2015	2		2	3.5
2016	1		1	1.8
2017	2		2	3.5
2018	5	1	6	10.5
2019	10	2	12	21.1
2020	1		1	1.8
2021	2		2	3.5
2022	5		5	8.8
Toplam	50	7	57	100.0

Yıllara göre çalışmalar bakıldığında %21.1’lik bir oranla en çok 2019 yılında matematik eğitimi ve sanat çalışılmıştır. Henüz 2023 yılının ilk yarısında olduğundan 2023 yılının toplam sonuçları bu araştırmanın gerçekleştirildiği tarih itibarıyla tamamlanmamıştır lakin 2023’ün şu ana kadarlık döneminde sanat ile matematik öğretiminin bir arada çalışılmadığı gözlenebilmektedir.



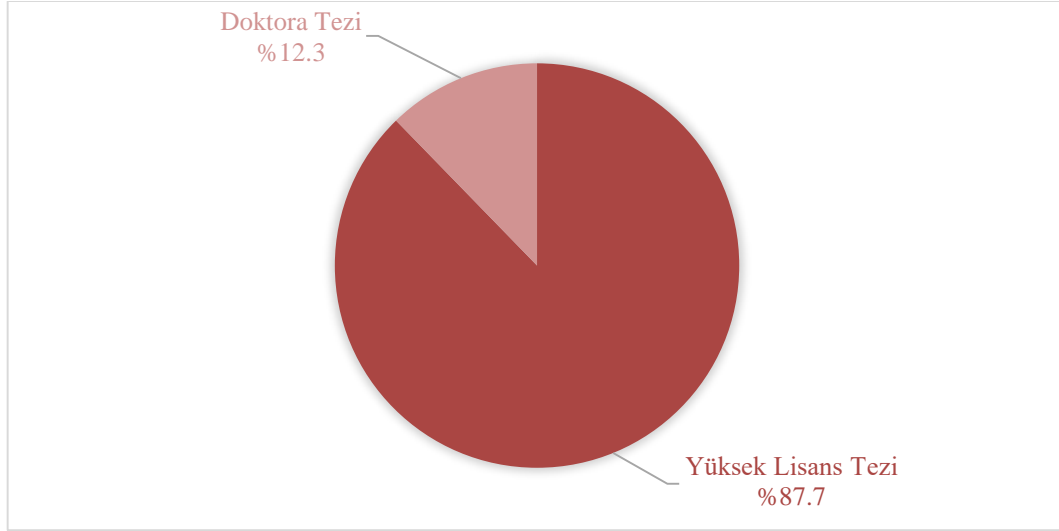
Şekil 1. Türkiye’deki matematik öğretimi ve sanat ile ilgili tezlerin yıllara göre dağılımı

Aşağıdaki Tablo 3'te Türkiye matematik öğretimi ve sanat ile ilgili tezlerin araştırma türlerine göre dağılımı yapılmıştır.

Tablo 3. Türkiye'deki matematik öğretimi ve sanat ile ilgili tezlerin araştırma türlerine göre dağılımı

Araştırma Türü	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yüksek Lisans Tezi	50	87.7
Doktora Tezi	7	12.3
Toplam	57	100.0

Lisansüstü tezlerde %87.7 oranla yüksek lisans tezlerinde matematik öğretimi ve sanat disiplinlerarası incelenmiştir.



Şekil 2. Türkiye'deki matematik öğretimi ve sanat ile ilgili tezlerin araştırma türlerine göre dağılımı

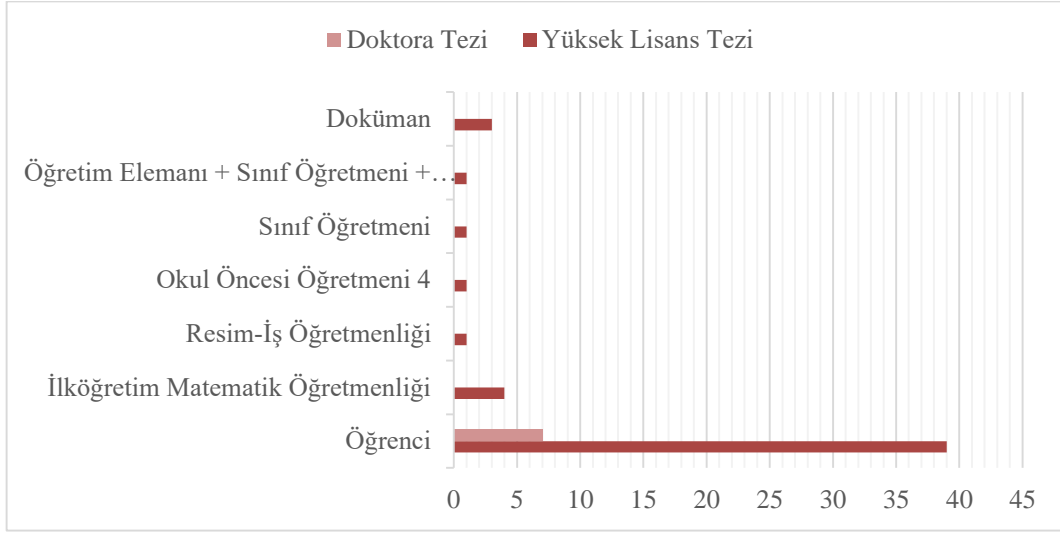
2. Türkiye'de matematik öğretimi ve sanat ile ilgili yapılmış olan tezlerin çalışma gruplarına, sınıf düzeylerine ve çalışma grubunun sayısal büyüklüğüne göre dağılımı nasıldır?

Araştırmaların çalışma grubu (örneklem), araştırmacıların ilgilendikleri konuda veri toplamak ve sonuçlar elde etmek için seçtikleri katılımcı veya örneklem grubudur. Çalışma grubu, araştırmanın geçerliliği, genelleme yapılabilirlik, sonuçların doğrulanabilirliği ve araştırma sonuçlarının anlamlandırılmasında önemli bir rol oynar. Tablo 4'te Türkiye matematik öğretimi ve sanat ile ilgili tezlerin çalışma grubuna göre dağılımı yapılmış ve araştırma türüne göre kategorizasyonu gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4. Türkiye'deki matematik öğretimi ve sanat ile ilgili tezlerin çalışma grubuna göre dağılımı

Çalışma Grubu	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Frekans (f)	Yüzde (%)
Öğrenci	39	7	46	80.7
Öğretmen Adayı	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	4	4	7.0
	Resim-İş Öğretmenliği	1	1	1.8
	Okul Öncesi Öğretmeni	1	1	1.8
	Sınıf Öğretmeni	1	1	1.8
	Öğretmen	Öğretim Elemanı + Sınıf Öğretmeni + İlköğretim Matematik Öğretmeni	1	1
Doküman	3		3	5.3
Toplam	50	7	57	100.0

Çalışma grubunda en sık %80.7 ile öğrencilerle çalışılmıştır. Doktora tezlerinde sadece öğrenci grupları ile araştırmalar yürütülmüştür. Ortaöğretim seviyesindeki öğretmenler veya öğretmen adayları ile hiç çalışmamıştır. Öğretmen adayları ile %8.8, öğretmenlerle ise %5 civarında çalışılmıştır.



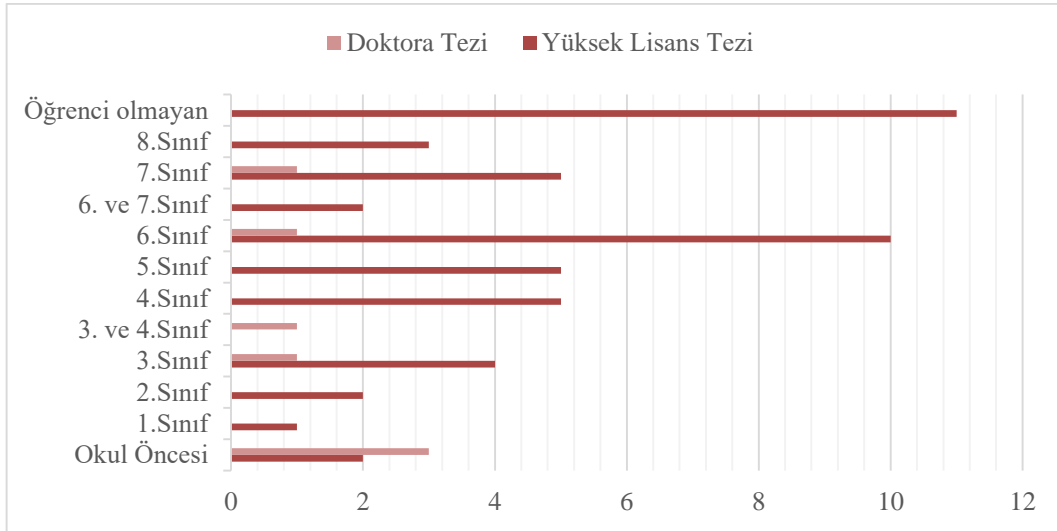
Şekil 3. Türkiye’deki matematik öğretimi ve sanat ile ilgili tezlerin çalışma grubuna göre dağılımı

Aşağıdaki Tablo 5’te Türkiye matematik öğretimi ve sanat ile ilgili tezlerin sınıf düzeylerine göre dağılımı yapılmıştır.

Tablo 5. Türkiye’deki matematik öğretimi ve sanat ile ilgili tezlerin sınıf düzeylerine göre dağılımı

Sınıf Düzeyleri	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Frekans (f)	Yüzde (%)
Okul Öncesi	2	3	5	8.8
1.Sınıf	1		1	1.8
2.Sınıf	2		2	3.5
3.Sınıf	4	1	5	8.8
3. ve 4.Sınıf		1	1	1.8
4.Sınıf	5		5	8.8
5.Sınıf	5		5	8.8
6.Sınıf	10	1	11	19.3
6. ve 7.Sınıf	2		2	3.5
7.Sınıf	5	1	6	10.5
8.Sınıf	3		3	5.3
Öğrenci olmayan	11		11	19.3
Toplam	50	7	57	100.0

Öğrencilerin sınıf seviyesine bakıldığında %19.3’ünde 6.sınıflarla, %10.5’inde 7.sınıflarla, %3.5’inde hem 6. hem 7.sınıflarla gerçekleştirilmiştir. Okul öncesinden, ilköğretimin sonuna kadar olan eğitim kademeleri içinde en az ilkokul 1.sınıflarla (%1.8) matematik öğretimi ve sanat ile ilgili çalışma yürütüldüğü ortaya çıkmıştır.



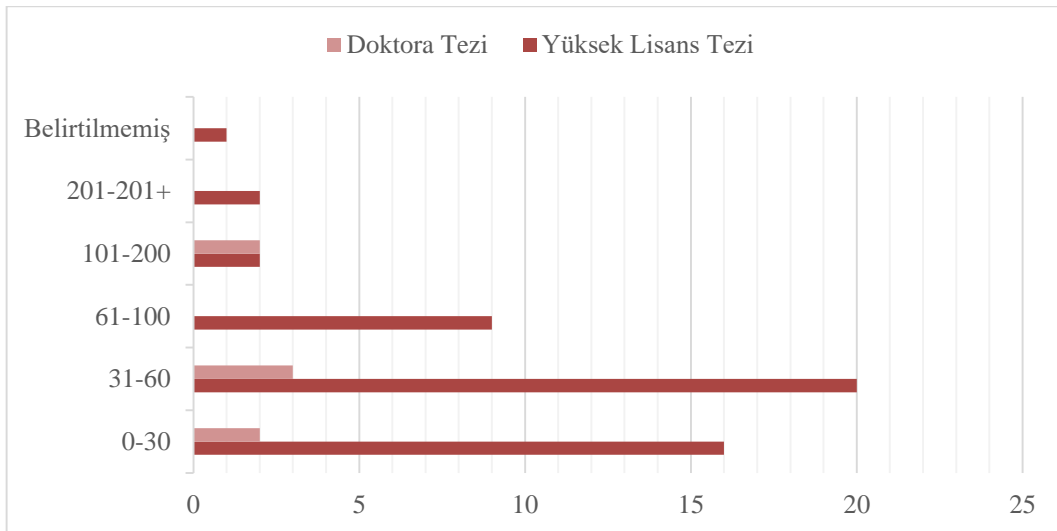
Şekil 4. Türkiye'deki matematik öğretimi ve sanat ile ilgili tezlerin sınıf düzeylerine göre dağılımı

Aşağıdaki Tablo 6'da Türkiye matematik öğretimi ve sanat ile ilgili tezlerin çalışma grubunun sayısal büyüklüğüne göre dağılımı yapılmıştır.

Tablo 6. Türkiye'deki matematik öğretimi ve sanat ile ilgili tezlerin çalışma grubunun sayısal büyüklüğüne göre dağılımı

Çalışma Grubunun Sayısal Büyüklüğü	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Frekans (f)	Yüzde (%)
0-30	16	2	18	31.6
31-60	20	3	23	40.4
61-100	9		9	15.8
101-200	2	2	4	7.0
201-201+	2		2	3.5
Belirtilmemiş	1		1	1.8
Toplam	50	7	57	100.0

Türkiye'deki tezlerde matematik öğretimi ve sanat ile ilgili çalışmaların %40.4'ünde çalışma grubunun sayısal büyüklüğü 31-60 arasındadır. Hemen ardından %31.6 ile 0-30 sayısal aralığında çalışmalar en çok yürütülmüştür. 300'ün üzerindeki aralıklarda hiç çalışma gerçekleştirilmemiştir.



Şekil 5. Türkiye'deki matematik öğretimi ve sanat ile ilgili tezlerin çalışma grubunun sayısal büyüklüğüne göre dağılımı

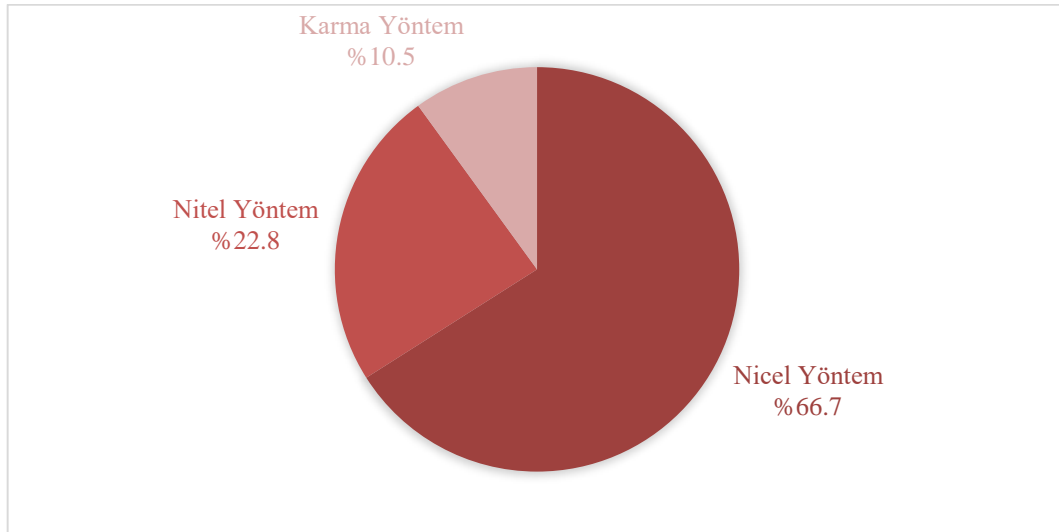
3. Türkiye’de matematik öğretimi ve sanat ile ilgili yapılmış olan tezlerin araştırma yöntem ve desenlerine göre dağılımı nasıldır?

Araştırmaların yöntem ve deseni, çalışmanın doğruluğu, güvenilirliği ve geçerliliği üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Araştırma yöntemleri ve desenleri, veri toplama, analiz, sonuç çıkarma ve araştırmanın genel kalitesi üzerinde etkili olan karar mekanizmalarıdır. Araştırmaların yol haritasını belirler ve çalışmanın niteliğine etki eder. Tablo 7’de Türkiye matematik öğretimi ve sanat ile ilgili tezlerin yöntemine göre dağılımı yapılmıştır.

Tablo 7. Türkiye’deki matematik öğretimi ve sanat ile ilgili tezlerin araştırma yöntemine göre dağılımı

Yöntem	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Frekans (f)	Yüzde (%)
Nitel Yöntem	33	5	38	66.7
Nitel Yöntem	12	1	13	22.8
Karma Yöntem	5	1	6	10.5
Toplam	50	7	57	100.0

Disiplinlerarası bir konu olan matematik öğretimi ve sanat çalışmaları ile ilgili tezler incelendiğinde yarısından çoğunun 66.7 yüzde ile nicel yöntemle gerçekleştirildiği hemen ardından da %22.8 nitel kalanın ise karma yöntemle gerçekleştirildiği tespit edilmiştir.



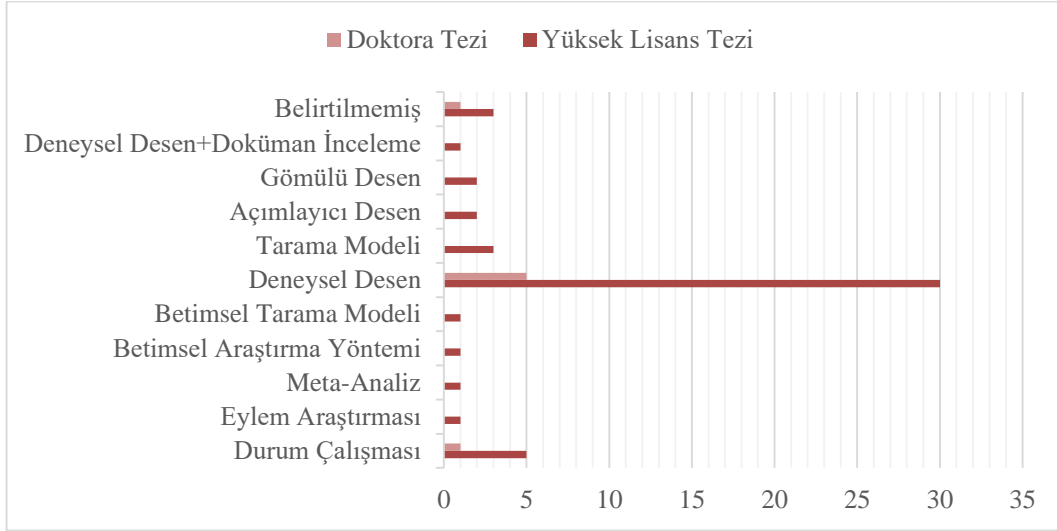
Şekil 6. Türkiye’deki matematik öğretimi ve sanat ile ilgili tezlerin araştırma yöntemine göre dağılımı

Aşağıdaki Tablo 8’de Türkiye matematik öğretimi ve sanat ile ilgili tezlerin araştırma desenlerine göre dağılımı yapılmış ve her desen araştırma yöntemine göre de kategorize edilmiştir.

Tablo 8. Türkiye’deki matematik öğretimi ve sanat ile ilgili tezlerin araştırma yöntem ve desenine göre dağılımı

Yöntem	Desen	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Frekans (f)	Yüzde (%)
Nitel	Durum Çalışması	5	1	6	10.5
	Eylem Araştırması	1		1	1.8
	Meta-Analiz	1		1	1.8
	Betimsel Araştırma Yöntemi	1		1	1.8
	Betimsel Tarama Modeli	1		1	1.8
Nicel	Deneysel Desen	30	5	35	61.4
	Tarama Modeli	3		3	5.3
Karma	Açımlayıcı Desen	2		2	3.5
	Gömülü Desen	2		2	3.5
	Deneysel Desen+Doküman İnceleme	1		1	1.8
Nitel/Nicel/Karma	Belirtilmemiş	3	1	4	7.0
Toplam		50	7	57	100.0

Tabloya bakıldığında matematik öğretimi ve sanat çalışmalarında nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desenlere başvurulduğu anlaşılmaktadır. Nitel araştırma yöntemleri içinde ise durum çalışması daha çok tercih edilmiştir.



Şekil 7. Türkiye'deki matematik öğretimi ve sanat ile ilgili tezlerin araştırma yöntem ve desenine göre dağılımı

4. Türkiye'de matematik öğretimi ve sanat ile ilgili yapılmış olan tezlerin matematik içeriklerine, sanat dallarına ve konularına göre dağılımı nasıldır?

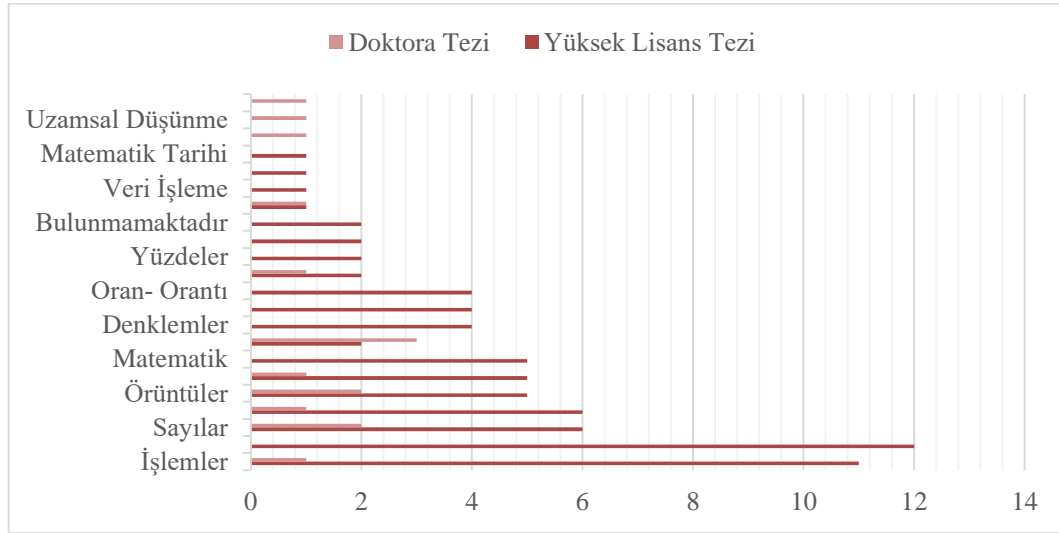
Matematik geniş bir disiplindir ve birçok farklı alt disiplini içerir. Matematik, sayılar, şekiller, yapılacak hesaplamalar, mantık, olasılık, istatistik, cebir, geometri, analiz gibi konuları kapsar. Matematik, soyut düşünme, mantıksal akıl yürütme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunur. Aynı zamanda düzen, yapı, modelleme ve kesinlik arayışı gibi özelliklere de odaklanır. Sonuç olarak, matematik geniş bir disiplindir. Bu yüzden sanat entegrasyonunda matematiğin hangi içeriği ile çalışmaların gerçekleştirildiği önemli bir başlıktır. Tablo 9'da Türkiye matematik öğretimi ve sanat ile ilgili tezlerin matematik içeriklerine göre dağılımı yapılmıştır.

Tablo 9. Türkiye'deki matematik öğretimi ve sanat ile ilgili tezlerin matematik içeriklerine göre dağılımı

Matematik İçerikleri	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Frekans (f)	Yüzde (%)
İşlemler	T ₁ , T ₁₀ , T ₁₂ , T ₁₆ , T ₁₇ , T ₁₉ , T ₂₀ , T ₂₅ , T ₃₄ , T ₄₃ , T ₄₇	T ₅₂	12	13.18
Geometri	T ₂ , T ₉ , T ₂₀ , T ₂₇ , T ₂₉ , T ₃₀ , T ₃₂ , T ₃₄ , T ₃₆ , T ₃₉ , T ₄₂ , T ₄₃		12	13.18
Sayılar	T ₁₃ , T ₁₇ , T ₁₉ , T ₂₂ , T ₂₄ , T ₂₇	T ₅₄ , T ₅₅	8	8.79
Ölçme	T ₉ , T ₃₄ , T ₃₉ , T ₄₁ , T ₄₃ , T ₄₉	T ₅₅	7	7.69
Örüntüler	T ₁₉ , T ₂₆ , T ₂₇ , T ₃₂ , T ₃₄	T ₅₁ , T ₅₅	7	7.69
Kesirler	T ₂₂ , T ₃₃ , T ₃₄ , T ₃₉ , T ₄₆	T ₅₅	6	6.59
Matematik	T ₃ , T ₆ , T ₁₅ , T ₃₈ , T ₄₀		5	5.49
Temel Matematik	T ₂₁ , T ₄₄	T ₅₃ , T ₅₆ , T ₅₇	5	5.49
Denklemler	T ₈ , T ₁₄ , T ₂₀ , T ₃₁		4	4.39
Problemler	T ₁₈ , T ₂₃ , T ₄₈ , T ₅₀		4	4.39
Oran- Orantı	T ₃₂ , T ₃₃ , T ₃₇ , T ₄₅		4	4.39
Kümeler	T ₁₇ , T ₁₉	T ₅₅	3	3.29
Yüzdeler	T ₄ , T ₄₅		2	2.19
EBOB - EKOK	T ₅ , T ₁₉		2	2.19
Bulunmamaktadır	T ₇ , T ₁₁		2	2.19
Olasılık	T ₃₅	T ₅₅	2	2.19
Veri İşleme	T ₁₉		1	1.09
Simetri	T ₃₂		1	1.09

Matematik Tarihi	T ₂₈	1	1	1.09
Görsel			T ₅₁	1
Uzamsal Düşünme			T ₅₁	1
İstatistik			T ₅₅	1
Toplam	76	15	91	100.00

Matematik içeriği olarak %13.18 ile geometri ve işlemler ile ilgili konu içeriklerinde sanat entegrasyonu tezlerde çalışılmıştır. Bazı tezlerde birden fazla matematik içeriği üzerinden çalışmalar yürütülmüştür. Araştırmacılar sıklıkla matematiksel içerikleri ilgili sınıf seviyesindeki ünite ve kazanımlar ile gerçekleştirmişlerdir.



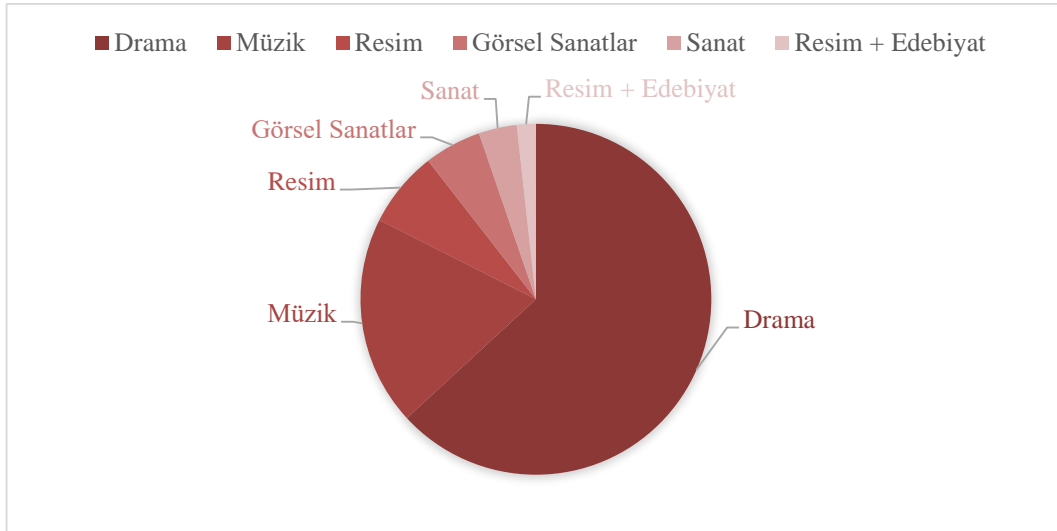
Şekil 8. Türkiye’deki matematik öğretimi ve sanat ile ilgili tezlerin matematik içeriklerine göre dağılımı

Aşağıdaki tablo 10’da Türkiye matematik öğretimi ve sanat ile ilgili tezlerin sanat dallarına göre dağılımı yapılmış ve her desen araştırma yöntemine göre de kategorize edilmiştir.

Tablo 10. Türkiye’deki matematik öğretimi ve sanat ile ilgili tezlerin sanat dallarına göre dağılımı

Sanat Dalları	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Frekans (f)	Yüzde (%)	
Drama	T ₁ , T ₃ , T ₄ , T ₅ , T ₇ , T ₈ , T ₁₀ , T ₁₂ , T ₁₃ , T ₁₄ , T ₁₅ , T ₁₆ , T ₁₇ , T ₁₈ , T ₂₀ , T ₂₂ , T ₂₃ , T ₂₄ , T ₂₅ , T ₂₈ , T ₂₉ , T ₃₁ , T ₃₄ , T ₃₅ , T ₃₆ , T ₃₇ , T ₃₈ , T ₄₁ , T ₄₄ , T ₄₅ , T ₄₆ , T ₄₇ , T ₄₉ , T ₅₀ ,	T ₅₅ , T ₅₆	2	36	63.2
Müzik	T ₁₁ , T ₁₉ , T ₂₇ , T ₃₀ , T ₃₃ , T ₃₉ , T ₄₃	T ₅₂ , T ₅₃ , T ₅₄ , T ₅₇	4	11	19.3
Resim	T ₆ , T ₂₆ , T ₄₀ , T ₄₈			4	7.0
Görsel Sanatlar	T ₂ , T ₄₂	T ₅₁	1	3	5.3
Sanat	T ₉ , T ₃₂			2	3.5
Resim + Edebiyat	T ₂₁			1	1.8
Toplam	50	7		57	100.0

Sanat dalları içinde tezlerde drama %63.2 ile en çok sanat entegrasyonunda tercih edilmiştir. Doktora çalışmalarında ise %57 ile en sık müzik ve matematik harmanlanmıştır. Yüksek lisans tezlerinde de dramadan sonra en çok tercih edilen sanat dalı müziktir. Edebiyat, tek başına hiç matematik konularında birlikte araştırılmamıştır. Heykel, tiyatro gibi sanat dalları da tezlerde hiç konu edilmemişlerdir.



Şekil 9. Türkiye’deki matematik öğretimi ve sanat ile ilgili tezlerin sanat dallarına göre dağılımı

Aşağıdaki Tablo 11’de Türkiye matematik öğretimi ve sanat ile ilgili tezlerin konularına göre dağılımı yapılmış ve her desen araştırma yöntemine göre de kategorize edilmiştir.

Tablo 11. Türkiye’deki matematik öğretimi ve sanat ile ilgili tezlerin konularına göre dağılımı

Konu	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Frekans (f)	Yüzde (%)	
Akademik Başarı	T ₁ , T ₂ , T ₄ , T ₅ , T ₈ , T ₉ , T ₁₀ , T ₁₄ , T ₁₇ , T ₁₉ , T ₂₄ , T ₂₅ , T ₂₉ , T ₃₀ , T ₃₃ , T ₃₅ , T ₃₆ , T ₃₇ , T ₃₉ , T ₄₃ , T ₄₅ , T ₄₆ , T ₄₇ , T ₄₉ , T ₅₀	T ₅₂ , T ₅₄ , T ₅₅	3	28	22.22
Öğretim Yöntemi	T ₁₂ , T ₁₅ , T ₁₆ , T ₁₇ , T ₁₈ , T ₂₀ , T ₂₃ , T ₂₈ , T ₂₉ , T ₃₀ , T ₃₁ , T ₃₅ , T ₃₆ , T ₃₇ , T ₃₈ , T ₄₁ , T ₄₄ , T ₄₅ , T ₄₆ , T ₄₇ , T ₄₉ , T ₅₀ ,	T ₅₆	1	23	18.25
Matematiksel Tutum	T ₄ , T ₁₀ , T ₁₃ , T ₁₄ , T ₂₄ , T ₂₅ T ₄₉ , T ₂₈ , T ₃₀ , T ₃₁ , T ₃₃ , T ₃₅ , T ₃₇ , T ₃₉ , T ₄₃ , T ₄₆ , T ₄₇	T ₅₄	1	18	14.28
Kalıcılık	T ₅ , T ₁₄ , T ₂₄ , T ₂₅ , T ₃₆ , T ₄₅ , T ₄₇ , T ₄₉ , T ₅₀ ,			9	7.14
Matematiksel Yetenek/Beceri	T ₁₅ , T ₂₁ , T ₂₇	T ₅₆ , T ₅₇	2	5	3.96
Matematik Kaygısı	T ₁₃ , T ₁₄ , T ₂₂			3	2.38
Sanata Karşı Tutum	T ₉ , T ₃₉ , T ₄₀			3	2.38
Matematiksel İnanç	T ₄ , T ₂₈			2	1.58
Matematik Motivasyonu	T ₂₂ , T ₃₂			2	1.58
Matematiksel Bilgi	T ₁₀ , T ₂₈			2	1.58
Matematik Özyeterlik	T ₂₉ , T ₃₂			2	1.58
Matematik Erişi	T ₃₃ , T ₄₇			2	1.58
Matematik Öğretimi	T ₂₀ , T ₃₄			2	1.58
Literatür Taraması	T ₇ , T ₁₁			2	1.58
Orff	T ₃₀	T ₅₇	1	2	1.58
Problem Çözme	T ₄₈	T ₅₅	1	2	1.58
Yaratıcı Düşünme	T ₂			1	0.79
Öğrenme Kuramları	T ₃			1	0.79
Matematiksel Değer	T ₆			1	0.79
Öğrenme Güçlüğü		T ₅₂	1	1	0.79

Matematik Benlik Algıları		T ₅₅	1	1	0.79
Matematiksel Akıl Yürütme		T ₅₃	1	1	0.79
Matematiksel Modelleme	T ₁₈		1	1	0.79
Akademik Özgüven	T ₁₇		1	1	0.79
Geleceğe Yönelik İmaj	T ₁₉		1	1	0.79
Problem Kurma	T ₂₆		1	1	0.79
Hazırbulunuşluk	T ₂₇		1	1	0.79
İsteklilik	T ₁₆		1	1	0.79
Değerler Eğitimi	T ₈		1	1	0.79
Görsel Algı	T ₄₀		1	1	0.79
Sanat Eğitimi	T ₄₂		1	1	0.79
Sanat Becerisi	T ₄₈		1	1	0.79
Öğretim Ortamı		T ₅₁	1	1	0.79
Sanat Etkinliği		T ₅₃	1	1	0.79
Etkileşim Örüntüleri		T ₅₅	1	1	0.79
Toplam	110		15	126	100.00

Akademik başarı ve öğretim yöntemi en çok tezlerde araştırılan konular olmuşlardır. Çoğunlukla sanat ve sanat dalları öğretim yöntemi olarak başvuru bağımsız değişken, matematiksel akademik başarı da bağımlı değişkendir. Sıklıkla akademik başarıya, matematiğe karşı tutum ve kalıcılık da eklenmiştir. Sanat eğitiminde matematikten faydalanmak gibi durumlar sorgulanmamıştır. Tezlerde disiplinlerarası olmasına rağmen matematik odağında konular daha sık tercih edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Sanatın eğitime entegrasyonunun tanımından, yaratıcı matematiksel düşüncenin gelişim sürecinin tartışılmasından, günümüzde eğitimde sanat ve matematiğin konumunun açıklanmasından ve sanat entegrasyonunun olumlu etkilerini araştıran alanyazında çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiştir ve devam etmektedir (Brezovnik, 2015). Bunun sebebini Barnes-Svarney (2006); matematik, sanat eserlerini (Perspektif, altın oran, bölme ve dördüncü boyutun gösterimi) yaratmak için kullanılırken, aynı zamanda nesnelere veya vücut arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak gibi sanat analizi için de kullanıldığını ifade ederek aralarındaki güçlü ilişkiye dikkat çekmektedir. Sanat, matematiksel içeriğin bir tamamlayıcısı ve gösterimi olarak yararlıdır: diyagramlar, fonksiyonlar, trigonometri, altın oran... Yine tarih boyunca bakıldığında sanat ve matematik alanlarındaki çarpıcı değişiklikler genellikle yakından bağlantılıdır; Rönesans sanatı ve o zamanın matematiği...

Eğitim alanında da matematik ve sanatın bu güçlü ilişkisini inceleyen çalışmalara bakıldığında Türkiye’de lisansüstü tezlerde 2000’li yıllarda çalışmalar yapılmaya başlanmış ve günümüze kadar devam ettiği anlaşılabilmektedir. Nitekim en çok yayın 2019 yılında 10 tane yüksek lisans tezinin tamamlanmasıyla tabloya yansımıştır. Gülhan (2022), tarafından yapılan güncel çalışmada da STEAM ve STEM+A (Sanat) eğilimlerini belirlemeye çalışmıştır. Benzer şekilde içinde matematik ve sanatı da kapsayan ve özellikle sanata odaklanan çalışmasında 2019 yılında en çok çalışıldığı sonucuna ulaşmıştır. Bulgular birbirlerini destekler niteliktedir. STEM şeklindeki disiplinlerarası yaklaşımının 2018 yılında ülkemizde artışı ile STEAM’e evrilişinin 2019 yılına yansımaları beklendiği bir sonuçtur (Sungur, Saylan Kırmızıgül ve Ateş, 2022). Benzer şekilde sadece matematik ve sanatın da STEAM’den ayrılarak incelenmesi aynı yıllara tekabül etmiş olabilir. Çavaş ve diğerleri (2020) tarafından gerçekleştirilmiş çalışmada da Türkiye’de STEM araştırmalarının sayısında hızlı bir artış olduğu, en fazla çalışmanın ise 2018 yılında gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle 2018’den itibaren çalışma sayıları arasındaki ani yükselişin sebeplerinden birinin 2018 öğretim programlarında disiplinlerarası bir anlayışın olması gerektiğinden söz edilmesi olabilir.

Araştırma türüne göre bu çalışmada sadece Türkiye’de gerçekleştirilmiş olan lisansüstü tezler ele alınmıştır. %87.7 oranla yüksek lisans tezlerinde sanat ve matematik öğretimi çalışılmıştır. Doktora tezleri, yüksek lisans tezlerine kıyasla daha derinlemesine araştırma gerektiren ve daha yüksek akademik katkı sağlamayı amaçlayan çalışmalar olarak bilinmektedir. Doktora tezi öğrencileri, orijinal ve bağımsız bir şekilde bilgi üretmeye odaklanırken, yüksek lisans tezi öğrencileri daha sınırlı bir araştırma yaparlar. Yüksek lisans tezine kıyasla doktora tezi yazmak daha zor olduğundan çalışılan konudan bağımsız olarak genellikle yüksek lisans tezleri daha fazladır.

Türkiye’de matematik öğretimi ve sanat ile ilgili yapılmış olan tezlerin çalışma grupları incelendiğinde öğrencilerle %80.7 oranında çalışıldığı tespit edilmiştir. Cihan (2022); Aydın (2022); Vural (2018) gibi kaynaklarda sanatın matematik ile entegrasyonu sonucunda öğrenciye yansımaları araştırılmıştır. Gülhan (2022) ve Sungur, Saylan Kırmızıgül ve Ateş (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da öğrenciler en çok çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bunun sebebinin eğitim alanındaki araştırmalarda temel amaç öğretimin niteliğini artırmak ve öğrenende davranış değişikliği meydana getirmektir. Bu yüzden de araştırmalarda bir deneme yapıldığında sonucu öğrenciler üzerinde gözlemlenmeye çalışılmış olması mümkündür.

Sanat ve matematik öğretimini disiplinlerarası bir anlayışla ele almış lisansüstü tezlerde öğrencilerin çoğunlukla 6.sınıf ve genel duruma bakıldığında temel eğitime kıyasla ortaokul düzeyinde çalışmaların görece daha çok gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte ortaöğretim seviyesindeki öğrencilerle tezlerde hiç çalışma gerçekleştirilmemiştir. Yine sanatı ve matematiği de kapsayan STEAM araştırmalarının literatür taramasına ilişkin çalışmalarda da en çok ortaokul öğrencilerinin çalışma grubunu oluşturduğu gözlenmiştir (Çavaş vd., 2020; Daşdemir, Cengiz ve Aksoy, 2018). Yurtdışında ise STEAM eğitiminde de daha çok ortaokul öğrencileriyle çalışıldığı tespit edilmiştir (Anderson, 2021).

Türkiye’de matematik öğretimi ve sanatla ilişkili lisansüstü tezlerin araştırma yöntem ve desenlerine göre incelendiğinden yarısından çoğunun nicel yöntemi temel olarak gerçekleştirildiği ve deneysel desenlerin işe koşulduğu tablolara yansımıştır. Bunun sebebi matematik dahil olduğunda araştırmacıların da sayısal olan yöntemleri tercih etmeye eğilimli olmaları olabilir. Özellikle sanatın matematik öğretiminde bir yöntem olarak dahil edilmesi ile sonuçlarının ne olacağını gözlemlemek için çoğunlukla araştırmacılar yarı deneysel desenleri tercih etmiş olabilirler. Deneysel bir desen kurgulandığında değişkenleri kontrol altında tutabilmek adına araştırmacı sınırlı katılımcı ile çalışır. Deneysel desenler, araştırma sorularına ve araştırma hipotezlerine bağlı olarak farklı şekillerde tasarlanabilir ve bu da katılımcı sayısının belirlenmesinde etkili olur. Katılımcı sayısını belirlerken, istatistiksel güç analizi yapmak, etki büyüklüğü, istatistiksel analizlerin doğruluğu ve sonuçların genelleştirilebilirliği gibi faktörleri göz önünde bulundurmak önemlidir. Dolayısıyla, deneysel desenlerde katılımcı sayısının belirlenmesi, araştırma sorusuna ve araştırma tasarımına göre değişebilir ve genellikle özel durumlar için genel geçerli bir kural bulunmamaktadır. Katılımcı sayısının belirlenmesi, araştırmacının deneysel desenin amacı, analiz yöntemi ve güç analizini dikkate alarak yapacağı bir karardır (Creswell, 2018). Deneysel desenin daha sık tercih edildiği bir alanyazında çalışma grubunun sayısal büyüklüğünün de 0-60 arasına yığılması beklendik bir sonuçtur.

Matematik ve sanat kendi içinde çok sayıda branşlara ayrılır. Her matematik içeriği ve sanat dalı kendine özgü değerlere ve tanımlamalara sahiptir. Yapılan tezlere bakıldığında en sık geometri ve işlemler içeriklerinin sanat ile bütünleştirildiği anlaşılmaktadır. Sayılar, ölçme ve örüntüler başlıkları da bu sıralamayı devam ettirmektedir. Nitekim diğer birçok içerik de sayılarla ilişkilidir. Araştırmacılar sanat entegrasyonunda matematik içerikleri ile süreci kontrol altında tutarak sınırlandırma yolunu tercih etmiş olabilirler. Sanat dallarına bakıldığında dramının en sık kullanılan branş olduğu tabloya yansımıştır. Bunun sebebi dramının eğitimde kabul görmüş bir öğretim yöntemi olması ve derse nasıl

entegre edileceği ile ilgili birçok örneğin güncel alanyazında olması olabilir (Bolton, 2007; O’Neill, 1989; Wagner, 2002).

Türkiye’de matematik öğretimi ve sanat ile ilgili yapılmış olan tezlerin konularına göre incelendiğinde akademik başarı, öğretim yöntemi, tutum ve kalıcılık başlıklarının en çok sorgulandığı anlaşılmaktadır. Deneysel desenlerde sıklıkla erişiyeye bakılarak ve aradan geçen zamanla testlerin tekrarlanması ile kalıcılık sorgulanır. Matematik içerikleri de sıklıkla akademik başarı testleri ile sorgulanır. Sanat ve matematiğin disiplinlerarası anlayışında sanat matematik öğretiminde bir öğretim yöntemi olarak tezlerde yer almaktadır.

Bulgular ve alanyazın ışığında sanat ve matematik öğretimine ilişkin öneriler geliştirilmiştir: Disiplinlerarası yaklaşımların öğrenciye sunduğu zengin anlayış göz önünde bulundurularak daha önce ortaöğretim düzeyindeki çalışmaların artması gerektiği önerisinde bulunulabilir. Sanat dalı olarak birden fazla branşın birlikte matematiğe entegre edildiği çalışmalar azınlıktadır. Farklı matematik içeriklerine birden fazla sanat dalı birlikte entegre edildiği çalışmalar gerçekleştirilebilmesi önerilmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, herhangi bir etik kurul izni gerektirmemektedir

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışmada yazarlar eşit oranda (%50) katkı sunmuşlardır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada, çıkar çatışmasına dair bir durum bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Agun Avcı, B. (2012). *İlköğretim 4.sınıf matematik öğretiminde hazırlıklı-planlı dramaya uygun etkinliklerin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyazı, N. (2019). *Drama yöntemi ile tam sayılarla toplama işleminin öğretimi: Altıncı sınıf öğrencilerinden yansımalar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akyol, G., & Köksal, E. (2019). İlkokul Öğrencilerinin matematiksel düşünce becerilerinin geliştirilmesinde sanatsal aktivitelerin etkisi. *Eğitimde Yeni Yönelişler Dergisi*, 16(1), 75-92.
- Altındal, G. (2019). *İlkokul 3. sınıf matematik dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve bilgilerinin kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Aksaray: Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Anderson, N. (2021). *A systematic review of STEAM education research: comparing American and Korean studies*. Academia Letters, Article 1039.
- Atalay, B. (2004). *Math and the Mona Lisa: The Art and Science of Leonardo da Vinci*. Smithsonian Books
- Ay, Ö. (2017). Sanat ve matematik ilişkisi üzerine bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 160-172.
- Ayas, A. (2019). Matematik öğretiminde sanatsal etkinliklerin yeri ve önemi: İlkokul örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 98-120.

- Aydın, T. (2022). *STEAM (STEM + sanat) eğitiminde mandala etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ve yaratıcı düşüncelerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydoğan Yenmez, A., & Yılmaz, N. (2016). Matematik öğretmenlerinin sanat eğitimine ilişkin özyeterlik inançları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 545-559.
- Bağ, G. (2022). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemi ile öğrenme kuramlarını deneyimlemesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ball, D. L. (1993). With an eye on the mathematical horizon: Dilemmas of teaching elementary school mathematics. *The Elementary School Journal*, 93(4), 373-397.
- Barnes-Svarney, P. (2006). *The handy math answer book*. Detroit: Visible Ink Press
- Başdağ Arslan, D. (2018). *Resimli öykü kitaplarının bazı temel matematik kavram ve becerileri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Batıbey, G. (2018). *Ders araştırmasıyla matematik öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini kullanarak matematiği öğretme bilgilerinin gelişiminin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bolton, G. (2007). A history of drama education: A search for substance. in: bresler, l. (eds) *international handbook of research in arts education*. Springer International Handbook of Research in Arts Education, vol 16. Springer, Dordrecht.
- Borlat, G. (2018). *Yaratıcı drama yönteminin matematik kaygısı ve matematik motivasyonuna etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Boztürk Macit, B. (2020). *6. sınıf matematik öğretim programıyla bütünleştirilmiş değerler eğitiminin yaratıcı drama yöntemiyle etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Aydın: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brezovnik, A. (2015). The benefits of fine art integration into mathematics in primary school. *CEPS Journal*, 5(3), 11-32.
- Brunetto, C. F. (2004). *MathART projects and activities*. Teacher Ideas Press.
- Bulut, İ., & Yel, D. (2021). İlkokul öğrencilerinin matematiksel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde sanatsal etkinliklerin etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), 117-136.
- Bütüner, İ. (2010). *İlköğretim matematik öğretiminde şarkı kullanımının bazı değişkenler üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Carpenter, T. P., & Fennema, E. (1992). *Cognitively guided instruction: Building on the knowledge of students and teachers*. Teachers College Press.
- Ceylan, H. (2014). *6. sınıf matematik dersi eşitlik ve denklem konusunun drama yöntemi kullanılarak anlatılmasının öğrenci tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cihan, M. (2022). *Okul öncesi eğitimde drama yönteminin toplama ve çıkarma işlemi öğretimine katkısının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kırşehir: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th Edition). New York: Routledge.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design qualitative, quantitative, and mixed methods approaches fifth edition*. SAGE Publications.
- Çakır, B. E. (2012). *Geleneksel öğretim yöntemleri ile dramatizasyon yönteminin ilköğretim 2. sınıf matematik dersinde, öğrencilerin akademik başarı ve kavramların kalıcılık düzeylerine etkisinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Çavaş, P., Ayar, A., Bula Turuplu, S., & Gürcan, G. (2020). Türkiye’de STEM eğitimi üzerine yapılan araştırmaların durumu üzerine bir çalışma. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 17(1), 823-854.
- Çelik, D., & İpek, C. (2018). Sanatla matematik etkileşimi: Ortaokul 6. sınıf öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 67-86.
- Çolak, G. (2019). *1.sınıf öğrencilerine çıkarma işleminin öğretiminde drama yönteminin kullanımından yansımalar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trabzon: Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Daşdemir, İ., Cengiz, E., & Aksoy, G. (2018). Türkiye’de FeTeMM (STEM) eğitimi eğilim araştırması. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1161-1183.
- Debreli, E. (2011). *Yaratıcı drama temelli öğretimin yedinci sınıf öğrencilerinin oran orantı konusundaki başarılarına ve matematiğe yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dikici, A. (2002). *Orff tekniği ile verilen müzik eğitiminin matematik yeteneğine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Dinçer, M. (2008). *İlköğretim okullarında müziklendirilmiş matematik oyunları ile yapılan öğretimin akademik başarı ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğan, C. (2018). *Anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların matematiksel akıl yürütme becerilerine piyano destekli müzik etkinliklerinin etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdoğan, M., & Aşkar, P. (2015). Matematik öğretiminde sanat ve yaratıcılık: Bir uygulama örneği. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 111-125.
- Erdoğan, S. (2006). *Altı yaş grubu çocuklarına drama yöntemi ile verilen matematik eğitiminin matematik yeteneğine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Eroğlu, S., & Kırılmaz, O. (2018). Ortaokul matematik öğretmenlerinin sanat eğitimine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(4), 1566-1578.
- Gamwell, L. (2016). *Mathematics and Art: A Cultural History*. Princeton University Press.
- Geçim, A. D. (2012). *Yaratıcı drama tabanlı öğretimin, 7. sınıf öğrencilerinin olasılık konusundaki matematik başarılarına ve matematiğe karşı tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gedik, Ö. (2014). *Yaratıcı drama yönteminin matematik dersinde öğrencilerin farklı öğrenme düzeylerine ve öz - yeterli algılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Göğüş, A., & Özdemir, İ. (2017). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının sanatla ilgili görüşleri ve yaratıcılıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 479-499.
- Gülhan, F. (2022). Türkiye’de yapılmış STEAM / [STEM + A (Sanat)] araştırmalarındaki eğilimlerin analizi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 9(1), 23-46.
- Gülhan, F., & Şahin, F. (2018a). STEAM (STEM+Sanat) etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, STEAM tutum ve bilimsel yaratıcılıklarına etkisi. *Journal of Human Sciences*, 15(3), 1675-1699.
- Gülhan, F., & Şahin, F. (2020). Ortaokul öğrencilerinin STEAM (bilim, teknoloji, mühendislik, matematik, sanat) alanlarıyla ilgili algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 131-148.
- Gümüş, H. G. (2017). *Matematik öğretiminde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürbüz, T. (2021). *Yaratıcı drama temelli matematik öğretimi çalışmalarının sistematik literatür derlemesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Güven, İ., & Yıldırım, T. (2016). Matematiksel düşünmeyi geliştirmeye yönelik sanatsal etkinliklerin öğrencilerin başarılarına etkisi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(3), 511-533.
- Hofstadter, D. R. ve Schutzenberger, M. P. (2006). *Artful mathematics: The heritage of M. C. Escher*. Springer.
- Horvath, K., & Hume, L. (2016). *Math + Art: Hand in hand with children*. Teachers College Press.
- Huntley, H. E. (1970). *The divine proportion: A study in mathematical beauty*. Dover Publications.
- Işıtan, S. (2013). *Müzikle ilişkilendirilmiş bir öğretimin kesirler ve oran konusundaki erişimi ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İlaslaner Terzi, P. (2019). *Ortaokul 6.sınıf matematik dersinde yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanılmasının matematiğe yönelik tutuma ve kaygıya etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karapınarlı, R. (2007). *İlköğretim 7. sınıf matematik dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin başarı ve kalıcılık düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla: Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaşıkçı, M. (2015). *Matematik tarihi dersinde drama yönteminin ilköğretim matematik öğretmen adaylarının bilgi, inanç ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya Erdoğan, S. (2014). *Ortaokul 8. sınıflarda matematik dersi geometrik cisimler ve yüzey alanları alt öğrenme alanlarının ORFF yaklaşımıyla öğretiminin akademik başarı ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kayhan, H. C. (2004). *Yaratıcı dramanın ilköğretim 3.sınıf matematik dersinde öğrenmeye, bilgilerin kalıcılığına ve matematiğe yönelik tutumlara etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keklik, A. (2019). *Bir yöntem olarak yaratıcı dramanın matematiksel modelleme gerektiren problemlerde etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keklik, A. C. (2018). *Altıncı sınıf öğrencilerinin farklı türdeki problemleri çözmeye ve kurma becerilerinin yaratıcı drama yöntemi kullanılarak incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kemp, M. (2005). *The science of art: Optical themes in western art from brunelleschi to seurat*. Yale University Press
- Kıvılcım, T. (2015). *Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan müzik eğitimi programının matematik becerileri açısından ilkokula hazır bulunuşluğa etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koçlar, N. (2019). *Yaratıcı drama yöntemiyle cebirsel ifadelerin öğretimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Konaklı, H. N. (2022). *Yüzdelere konusunun yaratıcı drama etkinlikleriyle öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarı, tutum ve inançlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Korkmaz, N. (2019). *Müzikli etkinliklerle desteklenmiş bireyselleştirilmiş eğitim programının hesaplama güçlüğü yaşayan ilkokul öğrencilerinin başarılarına etkisinin elektrofizyolojik olarak değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kuş, M. (2019). *Sanat stüdyosunda matematik ile oynamak: Stüdyo düşünme tabanlı ortam bağlamında öğrencilerin görsel-uzamsal düşünme süreçleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lesh, R. (2011). *What is mathematics education research really about? In R. Lesh, P. Galbraith, C. Haines ve A. Hurford (Eds.), modeling students' mathematical modeling competencies*. Springer, 7-32.
- Makas Soylu, F. (2017). *Yaratıcı drama yönteminin dördüncü sınıf matematik dersinde başarı, tutum ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Okuyucu, S. (2021). *Sanat eğitimi alan lisans öğrencilerinin, resim yaratım sürecinde matematik eğitiminin ve matematiksel değerlerin katkılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Okbay, U. E. (2013). *Ortaokul matematik dersinde sanat: Motivasyona etkisinin incelenmesi konusunda durum çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- O’Neill, C. (1989). Dialogue and drama: The transformation of events, ideas, and teachers. *Language Arts*, 66(5), 528–540.
- Özcan, B. (2019). Sanatın matematik öğretimi üzerindeki etkisi: Öğretmen adaylarının görüşleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 81-98.
- Özdemir, E., & Ayas, A. (2020). Ortaokul öğrencilerinin matematiksel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde sanatsal etkinliklerin etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 296-315.
- Özkan, S. (2018). Matematik öğretiminde sanatın yeri: Bir literatür taraması. *İlköğretim Online*, 17(1), 236-249.
- Özyiğit Şenol, E. N. (2011). *İlköğretim matematik dersinde yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin problem çözme stratejileri, başarı, benlik kavramı ve etkileşim örüntüleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Polat, M. (2019). *Matematik ve müzik ortak alanında 2002-2018 yılları arasında Türkiye’de yapılmış uygulamalı araştırmaların incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Smith, J., Johnson, R., & Anderson, L. (2011). Systematic review methods in educational research. *Educational Researcher*, 40(4), 16-26.
- Soner, S. (2005). *İlköğretim matematik dersi kesirli sayılarda toplama-çıkarma işleminde drama yöntemi ile yapılan öğretimin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sözer, N. (2006). *İlköğretim 4. sınıf matematik dersinde drama yönteminin öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Selçuk, E. (2010). *İlköğretim okulları görsel sanatlar derslerinde geometrik obje destekli uygulama çalışmalarının desen eğitimine etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Senger, B. (2010). *Görsel algı ve matematik ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Séquin, C. (2019). *Leonardo da Vinci and Mathematics*. Springer.
- Şahin, Ç. (2015). Matematik öğretiminde sanatın öğrenci başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 259-272.
- Şengün, Y. (2010). *Yaratıcı drama temelli matematik dersinin matematiksel öğrenme ortamları kuramına göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Talışık, E. (2013). *İlkokul Türkçe, matematik ve hayat bilgisi derslerinde öğretim materyali olarak şarkıların kullanımının öğrencilerin başarı ve tutum gelişimleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tanrıseven, I. (2000). *Matematik öğretiminde problem çözme stratejisi olarak dramatisasyonun kullanılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taş, F. (2008). *İlköğretim 1- 5. sınıflar matematik dersi temel becerilerine drama tekniğinin katkısına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taşkın, Ö., & Şahin, E. (2021). Sanatın matematik öğretiminde kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 35-52.

- Tayboğa, D. (2019). *Yaratıcı drama yöntemiyle zenginleştirilmiş matematik öğretiminin öğrencilerin öğrenme düzeylerine ve akademik özgüvenlerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türkoğlu, B., & Türkoğlu, M. (2016). Matematik öğretiminde sanatın yeri ve önemi: Bir derleme çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(31), 38-57.
- Walsh, D., & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 50(2), 204-211.
- Ustaoğlu, T. (2022). *Sekizinci sınıf matematik dersi EBOB-EKOK konusunun yaratıcı drama ile öğretiminin başarı ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ülger, K. (2004). *Ankara ili merkez ilçe ilköğretim okulları 7. sınıfkız ve erkek öğrencilerin resim yapma becerileri ile matematik problemi çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Vural, A. (2018). *Müzik aracılığıyla istem dışı hatırlanan/zihinde canlanan anıların/geleceğe yönelik imajların matematik ders başarısı üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Wagner, B. J. (2002). *Understanding drama-based education*. London: Ablex Publishing.
- William, D. (2008). *Changing classroom practice*. Educational Leadership, 65(4), 36-42.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (2021). *Fen-teknoloji-mühendislik-sanat-matematik (STEAM) yaklaşımının 7. sınıf karışımlar ve karışımların ayrılması konularının öğretiminde etkinliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kilis: Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Yıldız, B. (2019). *Okul öncesi matematik öğretiminde drama yönteminin etkililiğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Kayseri ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, E. (2011). *Yaratıcı dramayı matematik öğretiminde kullanan öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının yöntemle ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldızhan, B. (2019). *Sanat temalı matematik etkinlikleri ile öğretimin öğrencilerin matematik başarılarına ve sanata yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, M., & Eroğlu, S. (2016). Sanatın matematik öğrenmeleri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 672-684.
- Yılmaz, Y. (2016). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının kendi ve öğrenci seviyesinde farklı temsil biçimlerini kullanarak kurdukları örüntü problemlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yiğit, A., & Öz, S. (2020). Matematiksel Problem Çözme Sürecinde Sanatın Rolü: Bir Durum Çalışması. *Ege Üniversitesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Dergisi*, 2(1), 80-94.

Extended Abstract

Introduction

Famous mathematician James Joseph Sylvester: "Mathematics is like music; numbers are its notes, equations are its melodies." While describing mathematics in its form, it mentions its similarity with art. The similarity in question is that both are a regular and harmonious way of expressing thought and creativity. Another view that supports this similarity is that one of the main propositions of the understanding of "mathematics is a discovery" -one of the arguments regarding the emergence of mathematics- is that art and aesthetics in nature serve the discovery of mathematics. There is an impressive relationship between mathematics and art in nature. Many

natural phenomena can be explained by mathematical principles and have mathematical patterns. This relationship revealed the idea that the integration of art into mathematics teaching can contribute positively to learning.

With this idea, art and mathematics were included in the educational processes with an interdisciplinary approach, and its reflection on many variables such as academic achievement, attitude, self-efficacy, and opinion was investigated. It is necessary to determine the trend in the studies on art and mathematics education. This research, it is aimed to determine the orientation in postgraduate theses related to mathematics teaching and art in Turkey. For this purpose, answers to the following research questions were sought:

1. What is the distribution of theses on mathematics teaching and art in Turkey by years and research type?
2. How is the distribution of theses on mathematics teaching and art in Turkey according to study groups, grade levels, and the numerical size of the study group?
3. What is the distribution of theses on mathematics teaching and art in Turkey according to research methods and patterns?
4. How is the distribution of the theses on mathematics teaching and art in Turkey according to their mathematics content, branches of art, and subjects?

Methodology

A systematic study was conducted to determine the trend of studies dealing with the relationship between mathematics teaching and art in postgraduate theses made in Turkey. In this study, systematic review were applied. The study group consists of a total of 57 postgraduate theses carried out in Turkey. These studies cover mathematics teaching and art studies. For this purpose, the research data were determined by purposive sampling. Theses published in the National Thesis Center database of the Higher Education Institution until 30 June 2023 were included in the research. “Mathematics” and “art/painting/music/theater/drama/sculpture/visual arts/literature”, “geometry” and “art/painting/music/theater/drama/sculpture/visual arts/literature” are the keys to the search part in determining the theses. postgraduate theses were scanned. As a result of the search, data sources were created by systematically recording the articles that are accessible and related to the subject. Content analysis was carried out on the thesis studies obtained from the database. Theses were tabulated as “year, research type, study group, grade level, numerical size of the study group, research method, research design, mathematical contents, branches of art, and subjects”. Similar and close results were grouped under each heading and divided into subheadings. Data sets were analyzed using SPSS 25.0 statistical package program according to the determined titles.

Conclusion and Discussion

When we look at the studies examining this strong relationship between mathematics and art in the field of education, it can be understood that graduate theses in Turkey started in the 2000s and continued until today. As a matter of fact, most publications were reflected in the table with the completion of 10 master's theses in 2019. One of the reasons for the sudden increase in the number of studies, especially since 2018, may be the mention of the need for an interdisciplinary understanding in the 2018 curriculum.

According to the research type, only postgraduate theses that were carried out in Turkey were discussed in this study. Art and mathematics teaching was studied in master's theses with a rate of 88%. Since it is more difficult to write a doctoral thesis compared to a master's thesis, there are usually more master's theses regardless of the subject studied.

When the study groups of the theses on mathematics teaching and art in Turkey were examined, it was determined that 81% of the students were studied. The main purpose of education is to bring about a behavioral change in the learner. Therefore, it is possible that when an experiment was conducted in research, the result was tried to be observed on the students.

In the postgraduate theses that deal with art and mathematics teaching with an interdisciplinary approach, it is understood that the students are mostly in the 6th grade and when the general situation is examined, it is understood that the studies are carried out relatively more at the secondary school level compared to the basic education. However, no studies were carried out on theses with secondary school students.

Since mathematics teaching and art-related postgraduate theses in Turkey are analyzed according to research methods and designs, it is reflected in the tables that more than half of them are based on the quantitative method, and experimental designs are used. This may be because researchers tend to prefer numerical methods when mathematics is involved. In particular, researchers may have preferred quasi-experimental designs to observe what the results would be with the inclusion of art as a method in mathematics teaching.

Mathematics and art are divided into many branches within themselves. When the theses are examined, it is understood that the contents of geometry and operations are most often integrated with art. Numbers, measurements, and patterns also continue in this order. Researchers may have preferred to limit the process by controlling the mathematics content in art integration. When we look at the branches of art, it is reflected in the table that drama is the most frequently used branch. The reason for this may be that drama is an accepted teaching method in education and there are many examples in the current literature on how to integrate it into the lesson (Bolton, 2007; O'Neill, 1989; Wagner, 2002).

When the theses on mathematics teaching and art in Turkey are examined according to their subjects, it is understood that the subjects of academic achievement, teaching method, attitude, and permanence are the most questioned.

As a result of this study, suggestions regarding art and mathematics teaching are presented: Considering the rich understanding offered by interdisciplinary approaches to students, it can be suggested that studies at the secondary education level should increase. Studies in which more than one branch of art is integrated into mathematics are in the minority. It is recommended to carry out studies that integrate more than one branch of art into different mathematical contents.

Kuram ve Uygulamada SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 10.11.2023 *Kabul/Accepted:* 06.12.2023

Makale Türü: Araştırma

Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları Yürütülen ve Yürütülmeyen Erken Çocukluk Sınıflarının Öğrenme Ortamlarının Karşılaştırılması*

*Ceren ARI ARAT**

*Seda ESKİDEMİR MERAL***

*Cansu TUTKUN****

ÖZ

Kaynaştırma uygulamaları yürütülen ve yürütülmeyen erken çocukluk sınıflarının öğrenme ortamlarını karşılaştırmak amacıyla yapılan bu çalışma betimsel modeldedir. Araştırmanın örneklemini uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen 102 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri demografik bilgi formu ve erken çocukluk sınıf ortamı değerlendirme ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda erken çocukluk sınıf ortamı değerlendirme dağılımları açısından en yüksek puanın öz yeterliğin desteklenmesinden; en düşük puanın ise olumlu davranışların teşvik edilmesinden alındığı bulunmuştur. Erken çocukluk sınıflarının öğrenme ortamlarının öğretmenin mesleki deneyimi, öğretmenin eğitim düzeyi, öğretmenin yaşı, okulun eğitim verme süresi ve sınıftaki çocuk sayısına göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Erken çocukluk sınıfı öğrenme ortamlarının kaynaştırma uygulamaları yürütülme ve yürütülmeme durumlarına göre ve çocukların özel gereksinim türüne göre de farklılaşmadığı görülmüştür. Kaynaştırma sınıfları için fon sağlanması, yapı kalitesini artırmaya yönelik politikalar geliştirilmesi ve öğrenme ortamlarının desteklenmesi için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, erken çocukluk, kaynaştırma, bütünleştirme, öğrenme ortamı, kapsayıcı eğitim, sınıf.

Comparison of Learning Environments of Inclusive and Non-Inclusive Early Childhood Classrooms

ABSTRACT

This study, which was conducted to compare the Learning Environments of Early Childhood inclusive and non-inclusive classrooms, is a descriptive model. The sample of the study consisted of 102 preschool teachers determined by the appropriate sampling method. The data were collected using a demographic information form and an early childhood classroom environment assessment scale. As a result of the analysis, it was found that the highest score was obtained from supporting self-efficacy, and the lowest score was obtained from encouraging positive behaviors in terms of early childhood classroom environment evaluation distributions. It was determined that the learning

Atf Bilgisi: Arı Arat, C., Eskidemir Meral, S. & Tutkun, C. (2024). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen ve yürütülmeyen erken çocukluk sınıflarının öğrenme ortamlarının karşılaştırılması *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 29-45. Doi:10.48066/kusob.1388871

* Bu çalışmanın bir kısmı 5. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi'nde (19-21 Ekim 2023, Bayburt) özet bildirisi olarak sunulmuştur.

* Öğr. Gör., Bayburt Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri MYO, Çocuk Gelişimi, cerenariat@bayburt.edu.tr ,
ORCID: orcid.org/0000-0002-5795-8901.

** Öğr. Gör. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri MYO, Çocuk Gelişimi, seskidemir@gmail.com ,
ORCID: orcid.org/0000-0002-3129-4908.

*** Doç. Dr. , Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi, cansututkun06@hotmail.com ,
ORCID: orcid.org/0000-0002-2722-2274.

environments of early childhood classrooms did not differ significantly according to the professional experience of the teacher, the level of education of the teacher, the age of the teacher, the length of schooling, and the number of children in the classroom. It was also observed that the learning environments of early childhood classrooms did not differ according to whether or not they were inclusive classrooms and according to the type of special needs of the children. Suggestions were made for providing funding for inclusive classrooms, developing policies to improve the quality of classroom structures, and supporting learning environments.

Keywords: Preschool, early childhood, inclusion, mainstreaming, learning environment, inclusive education, classroom.

Giriş

Erken çocukluk döneminde kaynaştırma uygulamaları, özellikle son 30 senedir dünya çapında üzerinde sıklıkla durulan bir konudur. Kaynaştırma uygulamalarının yayılmasında etkili olan raporlar; Warnock Raporu (1978), Herkes İçin Eğitim Dünya Bildirgesi (1990), Özel İhtiyaçların Eğitimine İlişkin Eylem Çerçevesi (1994), Salamanca Bildirgesi (1996), Dakar Eylem Çerçevesi (2000) ve UNESCO tarafından düzenlenen 48. Uluslararası Eğitim Konferansı (2008) olarak karşımıza çıkmaktadır. Uluslararası bildirgelerde, ulusal yasalarda ve eğitim politikaların dönüm noktası ise 2006 yılında Engelli Kişilerin Haklarına Dair Sözleşme'nin (CRPD) kabul edilmesi olmuştur. CRPD'de yer alan eğitim alanındaki maddeler; eğitim sisteminin bütünleştirici bir şekilde eğitimin her seviyesinde özel gereksinimli bireyleri kapsaması ve özel gereksinimli bireylere yönelik bireyselleştirilmiş etkin destek tedbirlerinin akademik ve sosyal gelişimi destekleyici ortamlarda sağlanması konusunda imzalayan devletleri bağlamaktadır. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları ile gerçekleştirilen eğitim, ihtiyaçları ne olursa olsun tüm çocuklara genel eğitim ortamlarında, genel eğitim öğretmenleri tarafından eğitim olanağı sağlamaktır (Carrington vd., 2012). Bu eğitim anlayışında sosyal adalet ve eşitlik kavramları ön plandadır (UNESCO, 2017). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları ile kast edilen; cinsiyet, etnik yapı, sosyal sınıf, sağlık, sosyal katılım ve başarı gibi nedenlerle insanların eğitim alırken dışarıda bırakılmaması ve o insanlara sahip çıkılmasıdır (UNESCO, 2009). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları sadece tüm çocukların aynı eğitim ortamında birlikte bulunması anlamına gelmemektedir. Erken çocukluk döneminde özel gereksinimli çocuklar için yüksek kaliteli kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları; öğrenme ortam ve fırsatlarına erişim, yapı iskelesi ile katılım ve sistem düzeyinde destek hizmetlerinin bir arada olmasıyla gerçekleşmektedir (DEC/NAEYC, 2009). Bundan dolayı kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında, normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocukların anlamlı ve kasıtlı katılımını birlikte artıracak öğrenme fırsatlarının sağlanması ve öğrenme ortamının tüm çocuklar için düzenlemesi gereklilikleri ortaya çıkmaktadır (Ekeh & Oladayo, 2013). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen sınıflarda; cinsiyet, dil, din, yetenek, etnik ve kültürel kökene bakılmaksızın çocukların ihtiyaç ve öğrenme stillerine uygun olarak okul ortamları uyarlanmalıdır (Schwartz vd., 2002).

Erken çocukluk öğrenme ortamları çocukların öğrenme ilgisi üzerinde önemli etkiye sahiptir. Aynı zamanda çocukların okula karşı tutumlarını da etkileyen bir faktördür (Ikegbusi vd., 2021). Erken çocukluk öğrenme ortamları; öğretmenler, çocuklar ve müfredat tarafından bağlama uygun olarak sürekli yeniden tasarlanan, dinamik bir yapıya sahiptir (Apps & MacDonald, 2012). Woolfolk'a (2007) göre sınıf, çok boyutlu, zamana duyarlı ve çeşitli görevlerle dolu özel bir öğrenme ortamıdır. Öğrenme ortamlarının fiziksel ve psikososyal bileşenleri bulunmaktadır (Fraser, 1994). Fiziksel bileşen; sınıf içi ve dışı ortamlar ve öğretim materyalleri gibi unsurları içerirken, psikososyal bileşen çocuk-öğretmen, çocuk-çocuk, çocuk-çevre arasındaki etkileşimlerle ilgilidir. Her iki bileşen öğrenme ortamının oluşturulması sürecinde birbirini tamamlar ve öğrenme sürecine katkı sağlar (Amirul vd., 2013).

Son birkaç on yılda erken çocukluk döneminde çevresel faktörlerin çocuğun gelişimine etkisine dair farkındalık ve ilginin arttığı görülmektedir (Campbell vd., 2002; Choi, 2004; Cunha vd., 2006; OECD, 2006). Aynı zamanda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü sınıfların ana hedeflerinden biri tüm çocukların farklılıklarına uygun olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmaktır (Kennedy, 2013). Çocuklara ilgi, yetenek ve gelişim düzeylerine uygun öğrenme ortamları oluşturmak çocukların kendileri için oluşturulan öğrenme deneyimlerine katılmasını sağlaması bakımından kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları için çok önemli bir konudur (Laser, 2009). Hem özel gereksinimli çocuklar için kaynaştırmanın/bütünleştirmenin önemi hem de öğrenme ortamındaki düzenlemelerin çocukların gelişimleri üzerindeki etkileri, ülkeleri erken çocuklukta bazı politikalara yönlendirmiştir. Bazı ülkeler kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarını desteklemek için personel eğitimi, ek personel desteği, erişilebilir ortam ve materyal desteği sağlayan hibeler sunmaktadır (Murphy, 2023). Buradaki temel amaç öğrenme ortamını tüm çocuklar için daha uygun hale getirmektir. Bu göstergeler doğrultusunda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları araştırmalarında erken çocukluk öğrenme ortamlarının kalitesinin değerlendirilmesi önem kazanmıştır. Erken çocukluk sınıf ortamlarının değerlendirilmesinde kalite; yapısal kalite ve süreç kalitesi olarak değerlendirilmekte ve sürecin önemli bir parçası olarak görülmektedir. Yapısal kalite biyoeolojik sistem kuramı çerçevesinde çocuğun en yakınından en uzağına doğru; sınıf (mikrosistem), okulların bağlı olduğu merkez (mezosistem), yaşanılan bölge (egzosistem) ve ülke (makrosistem) olarak sıralanmakta ve süreci etkilemektedir. Çocuğa en yakın sistem olan sınıfın yapısal kalitesi; yetişkin başına düşen çocuk sayısı, öğretmen nitelikleri ve sınıf mevcudu gibi faktörlerden oluşmaktadır (Cryer vd., 1999). Bu yapısal faktörler, çocukların deneyimleyecekleri süreçleri etkilemektedir. Sistem kuramına göre çocuğa en yakın olan sınıfın yapısal kalitesi süreç üzerinde en büyük etkiye sahiptir. Süreç kalitesi ise personel-çocuk ve akran etkileşimlerini, sosyal, duygusal, fiziksel ve öğretimsel bileşenleri temsil etmektedir (Slot vd., 2015). Yapısal kalite aynı zamanda süreç kalitesinin de yordayıcısıdır. Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen sınıflarda iki özel gereksinimli çocuk 10 normal gelişim gösteren çocuk, bir özel gereksinimli çocuk 20 normal gelişim gösteren çocukla birlikte eğitim alabilmektedir. Bunun kısmen yapı kalitesini artırmak için yapılan bir uygulama olduğu söylenebilse de uygulamada farklılıklar olduğu bilinmektedir. Bu araştırma kapsamında öğretmenin mesleki deneyimi, öğretmenin eğitim düzeyi, öğretmenin yaşı, okulun eğitim verme süresi ve personel başına düşen çocuk sayısı değişkenleri yapı kalitesi bağlamında ele alınmıştır.

Alanyazında kaynaştırma/bütünleştirme/kapsayıcılık terimleri ile ilgili birbirinin yerine kullanılma veya farklı şekillerde kullanım görülse de Türkiye’de kaynaştırma/ bütünleştirme uygulamaları “Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitimi” kastetmektedir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları terimi kullanılarak bu araştırmada yönergede belirtilen anlamı temsil etmek istenilmiştir. 1997 yılı öncesi özel eğitim okullarının daha ön planda olduğu yapı 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarını temele alan bir değişime uğramıştır. Aynı kararnamede okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli bireylerin bireyselleştirilmiş eğitim planlarının akranları ile birlikte okul öncesi eğitim kurumlarında ve özel eğitim okullarında verilmesine hükmedilmiştir (MEB, 1997). Okul öncesi eğitim kurumlarında yürütülen kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları; müfredat uyarlamaları, çevresel uyarlamalar ve önleyici sınıf yönetimi stratejilerini beraberinde getirmektedir. Bu uygulamalar başarılı kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yürütülmesi için ön koşuldur.

Alanyazın incelendiğinde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen ve yürütülmeyen erken çocukluk sınıflarının çeşitli konularda karşılaştırmalarının yapıldığı araştırmalar (Buysse vd.,

1999; Coleman vd., 2022; Gandhi, 2007; Hestenes vd., 2007; Linda vd., 2007; Nkoma, 2022) olduğu görülmektedir. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen ve yürütülmeyen sınıflardaki çocukların akademik başarılarının karşılaştırıldığı araştırmalar önemli bir yer kaplamaktadır (Ekeh & Oladayo, 2013; Ruijs vd., 2010). Hestenes vd. (2007)'in kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen ve yürütülmeyen sınıfların kalitesini karşılaştırdığı araştırmasında kaynaştırma uygulamaları yürütülen sınıfların daha yüksek kalitede olduğu bulunmuştur. Araştırma sonuçları ne sınıfta daha fazla özel gereksinimli çocuğun olmasının ne de yetersizlik derecesinin daha fazla olmasının kalite puanlarıyla ilişkili olmadığını göstermiştir. Öğretmen eğitimi ve öğretmen-çocuk oranları kalitenin önemli belirleyicileri olarak tespit edilmiştir. Buysse vd. (1999) tarafından 180 çocuk bakım merkezinde gerçekleştirilen çalışmada kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen erken çocukluk programlarının ortamlarının kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülmeyen programlara göre önemli ölçüde daha kaliteli olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen eğitimi, mesleki deneyim ve öğretmenlerin bilgi ve beceriye ilişkin öz değerlendirmelerinin kalitenin diğer belirleyicileri olduğu tespit edilmiştir. La Paro vd. (1998) erken çocukluk ortamlarının program kalite özelliklerini incelediği çalışmada ayrılmış ve kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarının program kalitelerinin genel olarak benzer olduğunu ve kalite düzeylerinin her iki ortam türünde de orta derecede iyi olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin demografik özellikleri ile program kalitesinin ilişkili olmadığı belirlenmiştir. Coleman vd. (2022) 2002-2003 yıllarında ve 2016-2018 yıllarında toplanan verileri karşılaştırarak kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen ve yürütülmeyen sınıfları kalite açısından incelemiştir. 15 yıllık sürede sınıf kalitesinin genel puanlar açısından az da olsa düşüş gösterdiği görülmüştür. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen ve yürütülmeyen bebek ve küçük çocuk sınıfları arasında ise kalite açısından herhangi bir fark bulunmamıştır. Bakkaloğlu vd. (2017) tarafından kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen 40 okul öncesi sınıfta gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin sınıflarını nitelik açısından “yeterli” olarak değerlendirdikleri, bağımsız gözlemcilerin ise aynı sınıfları “yetersiz” olarak nitelendirdikleri; öğretmen ve bağımsız gözlemcilerin puanlamaları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın Önemi

Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma hedefleri incelendiğinde dördüncü amaç nitelikli eğitim olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitelikli eğitim; kapsayıcı ve nitelikli eğitim sunulmasını teşvik eden küresel bir amaçtır. Nitelikli eğitim amacının 10 hedefinden biri bütün çocukların kaliteli okul öncesi eğitime erişiminin güvence altına alınmasıdır. Aynı amacın bir başka hedefi ise özel gereksinimli bireylere duyarlı eğitim olanaklarının geliştirilmesini ve herkes için kapsayıcı ve etkili öğrenme ortamlarının oluşturulmasını temele almaktadır. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen ve yürütülmeyen sınıflar ile ilgili yapılan araştırmaların önemli bir kısmı tipik gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocukların gelişimlerine dayanmaktadır. Son 40 yılda erken çocukluk sınıflarının öğrenme ortamlarının değerlendirildiği ve kavramsallaştırıldığı çalışmalar mevcuttur. Ancak bu bağlamda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen ve yürütülmeyen sınıfların öğrenme ortamlarına ilişkin literatürde daha fazla bilgiye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktadan hareketle kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen ve yürütülmeyen erken çocukluk sınıflarının öğrenme ortamlarının karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen/ yürütülmeyen sınıfların erken çocukluk öğrenme ortamı değerlendirme dağılımları nasıldır?
- 2) Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen/ yürütülmeyen sınıfların erken çocukluk öğrenme ortamları demografik özelliklere göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3) Erken çocukluk öğrenme ortamı değerlendirmeleri kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülme ve yürütülememe durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

4) Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen sınıfların erken çocukluk öğrenme ortamı değerlendirmeleri özel gereksinim türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen ve yürütülmeyen sınıfların öğrenme ortamlarının karşılaştırılması amaçlanan bu çalışma betimsel araştırma modeli ile gerçekleştirilmiştir. Betimsel araştırmalar; yaşayanların, hali hazırda varolanların, yaşananların ne olduğunun betimlenmesi ve açıklanarak ortaya konulmasıdır (Sönmez ve Alacapınar, 2014). Bu çalışmada da kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen ve yürütülmeyen sınıfların öğrenme ortamları karşılaştırılarak, var olan durumun ortaya konulması amaçlandığından betimsel araştırma modeli tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Bu araştırmada kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen ve yürütülmeyen sınıfların öğrenme ortamları değerlendirmelerinin karşılaştırılması amacı ile olasılık temelli olmayan örnekleme türlerinden olan uygun örnekleme kullanılmıştır. Örneklem, uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 102 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Uygun örnekleme yöntemi zaman kısıtlılığı, ulaşılabilirlik sorunları ve ekonomik yetersizlikler nedeniyle örneklemin ulaşılması daha kolay ve uygulamanın daha kolay yapılabileceği katılımcıların seçilmesi yöntemidir (Büyüköztürk, 2019). Aşağıda araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmenlerin çalıştıkları sınıfların özellikleri şu şekildedir:

Öğretmenlerin öğretmenlik deneyimi, sınıftaki öğretim yıllarının sayısını ifade etmektedir. Bu çalışmada, öğretmenlik deneyimi beş kategoriye ayrılmıştır (Huberman, 1989): sıfır ila üç yıllık öğretmenlik deneyimi (Kariyer giriş aşaması); dört ila altı yıllık öğretmenlik deneyimi (Stabilizasyon aşaması); yedi ila 18 yıllık öğretmenlik deneyimi (Deneyleme-çeşitlendirme aşaması); 19 ila 30 yıllık öğretmenlik deneyimi (Huzur aşaması); ve 31 yıl veya daha fazla öğretmenlik deneyimi (Çözülme aşaması). Araştırmanın katılımcıları incelendiğinde öğretmenlerinin çoğunun 7-18 yıl mesleki deneyime sahip olduğu (n=58, %56) yani deneylendirme-çeşitlendirme aşamasında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 14'ü (%14) mesleki deneyim olarak 0-3 yıl aralığında, 15'i (%15) 4-6 yıl aralığında ve 15'i (%15) 19-31 yıl aralığında mesleki deneyime sahiptir. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri incelendiğinde araştırmanın katılımcılarının çoğunluğunu lisans mezunu (n=87, %85) okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Dokuz sınıfta önlisans mezunu (%9) ve altı sınıfta (%6) lisansüstü eğitim mezunu öğretmenler çalışmaktadır. Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerden en genci 20 yaşında en yaşlısı ise 54 yaşındadır. Öğretmenlerin yaş ortalamaları 36'dır. Öğretmenlerin çoğunluğu 31-41 yaş aralığında (n=43, %42) yer almakta ardından 20-30 yaş (n=34, %33) ve 42 ve üstü yaş (n=25, %25) aralığında yer alan öğretmenlerin katılım sağladığı görülmektedir.

Araştırmada değerlendirilmeye alınan erken çocukluk sınıflarının eğitim verme süreleri incelendiğinde 76 sınıfın (%75) tam gün, 26 sınıfın (%25) yarım gün eğitim verdiği belirlenmiştir. Sınıflar çocuk sayılarına göre incelendiğinde en az 5 çocuk en fazla 27 çocuk mevcudu olan sınıfların değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmadaki sınıflarda yer alan ortalama çocuk sayısı 17'dir. 48 sınıfla en fazla 15-19 çocuk (%47), 24 çocukla en az 20 ve üstü çocuk (%24) olan sınıflar araştırmada değerlendirilmiştir. Sınıfların 54'ü (%53) kaynaştırma olan, 48'i kaynaştırma olmayan sınıflardır. Kaynaştırma sınıflarında en fazla 28 (%52) otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar bulunurken en az işitme (%6) ve görme (%6) yetersizliği olan çocuklar olduğu ortaya koyulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, demografik bilgi formu ve erken çocukluk sınıf ortamı değerlendirme ölçeği kullanılarak elde edilmiştir.

Demografik Bilgi Formu: Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenler ve çalıştıkları sınıflara ilişkin bilgi elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

Erken Çocukluk Sınıf Ortamı Değerlendirme Ölçeği (EÇSODÖ): Acer Çakar vd. (2022) tarafından geliştirilen ölçek “Hiçbir zaman (1), ..., Her zaman (5)” puan aralığında değerlendirilen beşli likert tipindedir. 38 maddeden meydana gelen ölçeğin, 7 maddesi ters çevrilerek kodlanmaktadır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde Kaiser Mayer Olkin katsayısı .85 ve Barlett Testi sonucu ($X^2= 3469.901$, $DF = 703$, $p<0.05$) anlamlı düzeyde belirlenmiştir. EÇSODÖ; problem çözmenin desteklenmesi, etkili geri bildirim verilmesi, olumlu davranışların teşvik edilmesi, nitelikli fiziksel sınıf ortamı ve özyeterliğin desteklenmesi olmak üzere beş faktörden meydana gelmektedir. Bu faktörlerin güvenilirlik analizleri için hem ölçek geliştirilme sırasında hem de bu araştırma kapsamında Cronbach’s Alpha güvenilirlik değerleri hesaplanmıştır. Güvenirlik değerleri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo1. EÇSODÖ Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayıları

Değişken	EÇSODÖ Cronbach’s Alpha katsayısı	EÖSODÖ’nün Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı
Problem çözmenin desteklenmesi	.86	.93
Etkili geri bildirim verilmesi	.84	.85
Olumlu davranışların teşvik edilmesi	.74	.78
Nitelikli fiziksel sınıf ortamı	.66	.77
Özyeterliğin desteklenmesi	.84	.90

Bu araştırmada ölçeğin Cronbach’s Alpha katsayıları .77 ile .93 aralığında belirlenmiştir. Bu değerler göz önünde bulundurulduğunda ölçme aracı bu araştırma için güvenilir değerlere sahiptir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri analiz edilmeden önce normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığını belirlemek amacıyla faktörlerin çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmış ve örneklem sayısı 50’den fazla olduğu için Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına bakılmıştır. Varyansların homojenliğini test etmek amacıyla “Levene” testi kullanılmıştır. Çarpıklık ve basıklığın +1.5 ile -1.5 aralığında yer aldığı (Tabachnick vd., 2007), Kolmogorov-Smirnov testinin normal dağılım gösterdiği ($p>.05$) ve Levene testinin sonucuna göre ($p>.05$) varyansların homojen dağıldığı varsayılmış, parametrik test koşulları sağlanmıştır. Ardından EÇSODÖ’ye ait betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Betimsel istatistikler incelenirken faktörlerden alınan ortalama puanlar “1.0 - 1.80” arası hiçbir zaman, “1.81 - 2.60” arası nadiren, “2.61 - 3.40” arası ara sıra, “3.41 - 4.20” arası genellikle, “4.21 - 5.0” arası her zaman olarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2011). Araştırmada kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen ve yürütülmeyen öğrenme ortamlarının karşılaştırılacak olmasından dolayı karşılaştırılacak iki grubun homojen dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla Ki-Kare ve Fisher Freeman Halton testleri uygulanmış ardından kaynaştırma uygulamaları yürütülen/yürütülmeyen sınıfların erken çocukluk öğrenme ortamı değerlendirmeleri için T-Testi yapılmıştır. En sonda da kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen sınıflarda bulunan özel gereksinimli çocukların gereksinim türlerinin sınıf ortamı değerlendirmesini farklılaştırıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Bayburt Üniversitesi Etik Kurulu'nun 20.09.2023 tarihli ve 259 sayılı kararı ile alınan izin sonrasında araştırma gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

EÇSODÖ'de yer alan faktörlerden alınan en düşük puan, en yüksek puan, aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Betimsel istatistikler

Değişken	N	En düşük	En yüksek	X	ss	Çarpıklık	Basıklık
Problem çözmenin desteklenmesi	102	2,8	5,0	4,26	,5990	-,554	-,193
Etkili geri bildirim verilmesi	102	2,8	5,0	4,22	,5806	-,499	-,258
Olumlu davranışların teşvik edilmesi	102	1,3	5,0	3,88	,8568	-,946	,286
Nitelikli fiziksel sınıf ortamı	102	2,5	5,0	4,08	,6204	-,428	-,145
Özyeterliğin desteklenmesi	102	2,2	5,0	4,39	,6055	-1,003	1,112

Tablo 2 incelendiğinde ortalama puanlar sırasıyla; problem çözmenin desteklenmesi için $x=4.26$ ($ss=.5990$), etkili geri bildirim verilmesi için $x=4.22$ ($ss=.5806$), olumlu davranışların teşvik edilmesi için $x=3.88$ ($ss=.8568$), nitelikli sınıf ortamı için $x=4.08$ ($ss=.6204$) ve özyeterliğin desteklenmesi için ise $x=4.39$ ($ss=.6055$) olarak belirlenmiştir. En yüksek puan ortalaması öz yeterliğin desteklenmesi için $x=4.39$ ($ss=.6055$) faktörüne aitken en düşük puan ortalaması olumlu davranışların teşvik edilmesi için $x=3.88$ ($ss=.8568$) faktörüne aittir. Ölçeğin faktörlerinden alınan puanlar olumlu davranışların teşvik edilmesi ve nitelikli sınıf ortamı faktörlerinde genellikle düzeyindeyken problem çözmenin desteklenmesi, etkili geri bildirim verilmesi ve özyeterliğin desteklenmesi faktörlerinde her zaman düzeyindedir.

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen ve yürütülmeyen sınıf ortamlarının karşılaştırılmasının amaçlandığı çalışmada karşılaştırılacak grupların homojen gruplar olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Ki-kare testi ve Fisher Freeman Halton testi sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Kaynaştırma uygulamaları yürütülen sınıfların demografik özelliklerinin karşılaştırılması

Özellikler	Kaynaştırma uygulamaları yürütülen (n=54)		Kaynaştırma uygulamaları yürütülmeyen (n=48)		Toplam (n=102)		Test* ve p değeri
	n	%	n	%	n	%	
Öğretmenin mesleki deneyimi	0-3 yıl	5	9	9	14	14	$X^2=3.953$ $df=3$ $p>0.05$
	4-6 yıl	6	11	9	15	15	
	7-18 yıl	35	65	23	48	56	
	19-31 yıl	8	15	7	15	15	

Öğretmenin eğitim düzeyi	eğitim	Önlisans	6	11	3	6	9	9	X ² =1.607
		Lisans	46	85	41	85	87	85	df=2
		Lisansüstü	2	4	4	8	6	6	p>0.05
Öğretmenin yaşı		20-30 yaş	14	26	20	42	34	33	X ² =3.259
		31-41 yaş	24	44	19	40	43	42	df=2
		42 ve üstü yaş	16	30	9	19	25	25	p>0.05
Okulun eğitim verme süresi		Tam gün	13	24	13	37	26	25	X ² =.121
		Yarım gün	41	76	35	73	76	75	df=1 p>0.05
Personel başına düşen çocuk sayısı	başına düşen çocuk sayısı	5-14 çocuk	17	31	13	27	30	29	X ² =.683
		15-19 çocuk	26	48	22	46	48	47	df=2
		20 ve üstü çocuk	11	20	13	27	24	24	p>0.05

*Ki-kare testi ve Fisher Freeman Halton testi sonuçları

Tablo 3'te kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen ve yürütülmeyen sınıfların demografik özelliklerinin karşılaştırılmasına dair bulgular yer almaktadır. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen sınıflarda çalışan öğretmenlerin %65'i 7-18 yıllık mesleki deneyime, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülmeyen sınıflarda çalışan öğretmenleri %48'i 7-18 yıllık mesleki deneyime sahiptir. Hem kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen hem kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülmeyen sınıflarda çalışan öğretmenlerin %85'i lisans mezunudur. Öğretmenlerin yaşları incelendiğinde 42 yaş ve üstünde olan öğretmenlerin her iki grupta da en az sayıda katılımcı içerdiği görülmektedir. Eğitim verme süresi kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen sınıfların %76'sında, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülmeyen sınıfların %73'ünde yarım gündür. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen sınıfların %48'inde, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülmeyen sınıfların %46'sında 15-19 arası çocuk bulunmaktadır.

Yapılan Ki-kare ve Fisher Freeman Halton testleri sonucunda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen ve yürütülmeyen sınıfların; öğretmenin mesleki deneyimi, öğretmenin eğitim düzeyi, öğretmenin yaşı, okulun eğitim verme süresi ve personel başına düşen çocuk sayısı açısından anlamlı düzeyde birbirlerinden farklılaşmadıkları belirlenmiştir (p>.05).

Erken çocukluk sınıf ortamı değerlendirmelerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülme ve yürütülmemeye durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız örneklem t-Testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4' te yer almaktadır.

Tablo 4. Erken çocukluk öğrenme ortamlarının değerlendirmelerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen ve yürütülmeyen sınıf olma durumlarına ilişkin t-Testi bulguları

Değişken		Kaynaştırma uygulamaları yürütülme durumu	N	X	ss	t	p
Problem desteklenmesi	çözmenin	Kaynaştırma /bütünleştirme uygulamaları yürütülen	54	4,26	,5828	-,046	,964
		Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülmeyen	48	4,26	,6230		
Etkili geri bildirim verilmesi	geri bildirim	Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen	54	4,24	,5598	,300	,765
		Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülmeyen	48	4,21	,6086		
Olumlu teşvik edilmesi	davranışların	Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen	54	3,80	,9029	-	,308
		Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülmeyen	48	3,97	,8011	1,024	
Nitelikli ortamı	fiziksel sınıf	Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen	54	4,12	,6488	,584	,560

	Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülmeyen	48	4,05	,5912		
Özyeterliğin desteklenmesi	Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen	54	4,43	,5794	,661	,510
	Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülmeyen	48	4,35	,6371		

Tablo 4 incelendiğinde problem çözmenin desteklenmesi faktörünün kaynaştırma uygulamaları yürütülen 54 sınıfta ortalaması 4.26 (ss= .5828), kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülmeyen 48 sınıfta ortalaması 4.26 (ss= .6230) olarak belirlenmiştir. Etkili geri bildirim verilmesi faktörünün kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen sınıflarda ortalaması 4.24 (ss= .5598), kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülmeyen sınıflarda ortalaması 4.21 (ss= .6086), olumlu davranışların teşvik edilmesi kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen sınıflarda ortalama 3.80 (ss= .9029), kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülmeyen sınıflarda 3.97 (ss= .8011), nitelikli fiziksel sınıf ortamı kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen sınıflarda ortalama 4.12 (ss= .6488), kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülmeyen sınıflarda 4.05 (ss= .5912), özyeterliğin desteklenmesi ise kaynaştırma /bütünleştirme uygulamaları yürütülen sınıflarda ortalama 4.43 (ss= .5794), kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülmeyen sınıflarda 4.35 (ss= .6371) olarak gösterilmiştir. Erken çocukluk sınıf ortamı değerlendirme ölçeğinden; problem çözmenin desteklenmesi ($t = -.046, p > .05$) etkili geri bildirim verilmesi (.300), olumlu davranışların teşvik edilmesi ($t = -1.024, p > .05$), nitelikli fiziksel sınıf ortamı ($t = .584, p > .05$) ve özyeterliğin desteklenmesi ($t = .661, p > .05$) faktörlerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yürütülme ve yürütülmemeye durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p > .05$).

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen erken çocukluk sınıf ortamları değerlendirmelerinin çocukların özel gereksinim türlerine ilişkin ANOVA (tek yönlü) analizleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen erken çocukluk öğrenme ortamları değerlendirmelerinin çocukların özel gereksinim türleri değişkenine ilişkin ANOVA bulguları

Değişken	Çocukların özel gereksinim türleri	N	X	ss	F	p
Problem çözmenin desteklenmesi	İşitme yetersizliği	3	4,06	,9151	,255	,935
	Görme yetersizliği	3	4,03	,3785		
	Otizm spektrum bozukluğu	28	4,26	,6427		
	Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu	4	4,46	,6471		
	Zihin yetersizliği	5	4,35	,4609		
	Diğer	11	4,25	,4812		
Etkili geri bildirim	İşitme yetersizliği	54	4,26	,5828	,739	,598
	Görme yetersizliği	3	4,56	,3849		
	Otizm spektrum bozukluğu	3	3,93	,4207		
	Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu	28	4,210	,6295		
	Zihin yetersizliği	4	4,556	,3954		
	Diğer	5	4,067	,5533		
Olumlu davranışların teşvik edilmesi	İşitme yetersizliği	11	4,283	,4878	1,366	,254
	Görme yetersizliği	54	4,241	,5598		
	Otizm spektrum bozukluğu	3	4,429	,1429		
	Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu	3	4,286	,5151		
	Zihin yetersizliği	28	3,541	,9707		
	Diğer	4	4,393	,4266		
Nitelikli fiziksel sınıf ortamı	İşitme yetersizliği	5	3,771	1,1321	1,252	,300
	Görme yetersizliği	11	3,935	,7834		
	Otizm spektrum bozukluğu	54	3,796	,9029		

Özyeterliğin desteklenmesi	Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu	3	4,444	,5092		
	Zihin yetersizliği	3	3,833	,4410		
	Diğer	28	4,012	,7026		
	İşitme yetersizliği	4	4,125	,4787	,646	,666
	Görme yetersizliği	5	4,700	,5055		
	Otizm spektrum bozukluğu	11	4,106	,6159		
	Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu	54	4,117	,6488		
	Zihin yetersizliği	3	4,267	,7572		
	Diğer	3	4,133	,4163		

Tablo 5'te görüldüğü üzere tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre çocukların özel gereksinim türlerine göre aldıkları puan ortalamaları problem çözmenin desteklenmesi ($F=.255, p>.05$), etkili geri bildirim ($F=.739, p>.05$), olumlu davranışların teşvik edilmesi ($F=1.366, p>.05$), nitelikli fiziksel sınıf ortamı ($F= 1.252, p>.05$) ve öz yeterliğin desteklenmesi ($F=.646, p>.05$) faktörlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Tartışma

Araştırma sonucunda erken çocukluk öğrenme ortamı değerlendirme dağılımları açısından en yüksek puanın öz yeterliğin desteklenmesinden; en düşük puanın ise olumlu davranışların teşvik edilmesinden alındığı bulunmuştur (Ölçeğin faktörlerinden alınan puanlar olumlu davranışların teşvik edilmesi ve nitelikli sınıf ortamı faktörlerinde genellikle düzeyindeyken problem çözmenin desteklenmesi, etkili geri bildirim verilmesi ve özyeterliğin desteklenmesi faktörlerinde her zaman düzeyindedir). En düşük puanın olumlu davranışların teşvik edilmesi alt boyutundan elde edilmesi öğretmenlerin olumlu davranışları artırmada kullanacakları yöntemleri bilmiyor olmalarından ya da etkili kullanamamalarından kaynaklanıyor olabilir. Han ve Altunhan (2022) araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerin bir kısmının ödül vermenin olumlu davranışlarını artırmada ve kurallara uymada etkili olduğunu bir kısmının ise kalıcı bir etkisi olmadığını düşündüğü belirlenmiştir. Yörük, Tezel Şahin ve Eskidemir Meral (2017) tarafından yapılan çalışmada ise okul öncesi öğretmenlerinin tamamı ödüle yer verdiğini ifade ederken öğretmenlerin çoğu ödülün eğitim ortamında kullanılması gerektiğini, olumlu etkilerinin daha çok olduğunu ifade etmiştir. Kohn (2016) ödüllerin başarısız olmasının beş nedeni olduğu ifade etmektedir: Ödüller cezalandırır, ilişkileri zedeler, nedenleri göz ardı eder, riskten alıkoyar ve ilgiyi törpüler. Alanyazında ödüllerin çocukların ilgisini azalttığına ilişkin araştırmalar (Lepper, 197; Ross 1975) ve yayınlar (Bolat, 2017; Bracey, 1994; Kohn, 2016) bulunmaktadır. Örneğin Lepper (1973)'in okul öncesi dönemdeki çocuklarla gerçekleştirdiği çalışmada çocuklara sevdikleri bir etkinliği yapmaları için sembolik ödüller teklif edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre çocukların ödül teklif edilmeden önce etkinliğe daha fazla ilgi duyduğu, ödüllerin çocukların ilgilerinin yok olmasına neden olduğu görülmüştür. Ross (1975) tarafından 4-5 yaşındaki çocuklarla yapılan çalışmada da oyun zamanında davulla oynadıkları için ödüllendirilen çocukların, davulla oynamaya karşı ilgilerinin azaldığı, ödül verildikten dört hafta sonra bile bu etkinliğe ilgi göstermeyi bıraktıkları görülmüştür. Mevcut çalışmada etkili geri bildirim verilmesi alt boyutunda yüksek düzeyde puan alınırken olumlu davranışların teşvik edilmesi boyutunda daha düşük düzeyde puan alınması da incelenmesi gereken bir durumdur.

Çocukların okuldaki zamanının büyük bir kısmı sınıf içi öğrenme ortamında geçtiği için sınıfın öğrenme ortamı çocuk üzerinde önemli etkiye sahip olarak görülmektedir (Amirul vd., 2013). Sınıf organizasyonu, alanın büyüklüğü, aydınlatma ve masa düzeni gibi sınıfın fiziksel yapısı ile öğretmenler ve çocuk arasındaki etkileşim gibi psikolojik yönler arasında bir ilişki vardır. Fiziksel yapının düzenlenme şekli, sınıfta gerçekleşen etkileşimi ve beklenen davranışların sergilenmesini sınırlayabilir ya da teşvik edebilir (Puteh vd., 2015). Bu açıdan bakıldığında kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları

yürütülen ve yürütülmeyen sınıfların nitelikli sınıf ortamı oluşturmada desteklenmeye ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. En yüksek puanların öz-yeterliğin desteklenmesi ve problem çözmenin desteklenmesi alt boyutlarından alınması mevcut okul öncesi eğitim programının çocuk merkezli bir yapıda olmasından (MEB, 2013) kaynaklanıyor olabilir.

Mevcut sonuçlar kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen ve yürütülmeyen sınıfların; öğretmenin mesleki deneyimi, öğretmenin eğitim düzeyi, öğretmenin yaşı, okulun eğitim verme süresi ve sınıftaki çocuk sayısı açısından herhangi bir farklılık olmadığını ortaya koydu. Türkiye’de okul öncesi öğretmenleri öğretmenlik programlarından mezun olur olmaz herhangi bir kurs ya da eğitim almadan kaynaştırma sınıflarında özel gereksinimli çocuklarla çalışabilmektedir. Yine öğretmenin eğitim düzeyi ya da mesleki tecrübesine bakılmaksızın özel gereksinimli çocuklar genel eğitim sınıflarına yerleştirilmektedir. Bu da bulguları anlamamıza yardımcı olmaktadır. Öğretmenlere yeterli kaynak ve personel eğitimi sağlandığında öğretmenler; çeşitliliğe saygı duyan kapsayıcı öğrenme ortamları oluştururlar (Australian Research Alliance for Children and Youth, 2013; Webster, 2014). Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen sınıflarda iki özel gereksinimli çocuk 10 normal gelişim gösteren çocuk, bir özel gereksinimli çocuk 20 normal gelişim gösteren çocukla birlikte eğitim alabilmektedir. Bu durumun yapı kalitesinde bir farklılaştırma oluşturması beklenmektedir. Ancak bu araştırmanın bulgularında çocuk sayısında bir farklılık bulunmaması alınan kararların uygulanmasındaki eksiklikleri ortaya koymaktadır. ABD’de erken çocukluk eğitim ortamlarında benzer şekilde, erken çocukluk eğitimi programlarının bir sınıfta 20’den az çocuk bulundurması ve her 10 çocuk için bir personel veya daha iyi bir öğretmen-çocuk oranını koruması gerektiğini vurgulamaktadır (Paletti vd., 2016). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen ve yürütülmeyen sınıflarının kalite ölçümlerinde farklılık göstermediğini ortaya koyan araştırmalar bu bulguları desteklemektedir (Coleman vd., 2022; La Paro vd., 1998) Aynı zamanda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen sınıfların kalite ölçümlerinin daha iyi puan aldığı ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur (Buysse vd., 1999). Araştırma sonuçlarının örneklem büyüklükleri ve içinde buldukları bağlam çerçevesinde yorumlanması gerekmektedir. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen sınıflardaki öğretmenler, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülmeyen sınıflardaki öğretmenlerden önemli ölçüde daha fazla eğitime sahip olduğu araştırmalar da alanyazında mevcuttur (Hestenes vd., 2008). Bu tür araştırmalar kaynaştırma/bütünleştirme sınıfında çalışabilecek öğretmenlerde istenen niteliklerin politika olarak nasıl belirlendiğine göre değerlendirilmelidir. Sınıfların öğrenme ortamının öğretmenlerin demografik değişkenlerine göre farklılaşmaması, öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine karşı olumlu tutumlara sahip olmalarından da kaynaklanmış olabilir. Kök vd. (2017) okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının “kaynaştırma öğrencisi” kavramına yönelik sahip oldukları metaforları belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada üretilen metaforların toplandığı kategorilerin çoğunlukla olumlu yönde olduğu, metaforların en fazla “geliştirilebilen bir birey olarak kaynaştırma öğrencisi” kavramsal kategori altında toplandığı belirlenmiştir.

Mevcut araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç problem çözmenin desteklenmesi, etkili geri bildirim verilmesi, olumlu davranışların teşvik edilmesi, nitelikli fiziksel sınıf ortamı ve özyeterliğin desteklenmesi açısından kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülme ve yürütülmeme durumuna göre herhangi bir farklılığın olmadığı yönündedir. Mevcut okul öncesi eğitim programı okul öncesi eğitimin temel ilkelerinde demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamlarının hazırlanması ve okul öncesi eğitimin bireysel farklılıklara uygun olmasını temele almaktadır (MEB, 2013). Program gereği okul öncesi eğitimde tüm çocuklar için bireysel özellikler göz önünde bulundurularak uyarlamalar yapıldığı için kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen ve yürütülmeyen sınıflarda farklılık meydana gelmemiş olabilir. Okullarda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yürütülmesinin yanısıra çocukların farklılıklarına saygılarını arttırmak amacıyla hazırlanmış eğitim

programlarına yer verilmesi de önemlidir. Aydın Kılıç (2023), Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının çocukların farklılıklara saygı ve empati becerilerine etkisi incelediği çalışmasında programın eğitim programının uygulandığı deney grubunda özel gereksinimli çocuklara saygı boyutunda etkili olduğunu tespit etmiştir. Programın uygulanmadığı kontrol grubunun ise özel gereksinimli çocuklara saygı boyutunda istenen düzeyde olmadığı görülmüştür.

Araştırma sonucunda ayrıca kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen sınıfların erken çocukluk sınıf ortamı değerlendirmelerinin çocukların özel gereksinim türüne göre de farklılaşmadığını ortaya koydu. Hestenes vd. (2007, 2008)'nin iki çalışmasında bu çalışmanın sonuçlarına benzer sonuçlar elde edilmiştir. Hestenes vd. (2008), çocukların %19'unun konuşma/dil, %19'unun dikkat eksikliği/hiperaktivite, %17'sinin yaygın gelişimsel bozukluk ve %17'sinin fiziksel yetersizliklere sahip olduğu araştırmasında yetersizlik türü ve derecesinin sınıf kalitesi üzerinde bir etki oluşturmadığı görülmüştür. Hestenes vd. (2007)'in hafif ila orta derecede yetersizliği olan çocukların yer aldığı çalışması ne sınıfta daha fazla özel gereksinimli çocuğun olmasının ne de yetersizlik derecesinin daha fazla olmasının kalite puanlarıyla ilişkili olmadığını göstermiştir. Öğretmen eğitimi ve öğretmen-çocuk oranları kalitenin önemli belirleyicileri olarak tespit edilmiştir. Bu bulgular özel gereksinimli çocukların buldukları sınıflarda çalışacak olan öğretmenlere ve hizmet sağlayıcılara bakış açısı kazandırılmalıdır. Öğretmenlerin kaynaştırmaları/bütünleştirme uygulamaları yürütülen sınıflardaki çocukların özel gereksinim türlerine göre tutumlarının değiştiğini gösteren araştırmalar mevcut olsa da (Hastings & Oakford, 2003; Lindsay, 2007) öğretim ortamlarının bu tutumlardan etkilenmediği yorumunu yapmak mümkündür.

Sonuç ve Öneriler

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen ve yürütülmeyen sınıfların öğrenme ortamlarının karşılaştırılması amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın sonucunda erken çocukluk sınıf ortamı değerlendirme dağılımları açısından en yüksek puanın öz yeterliğin desteklenmesinden; en düşük puanın ise olumlu davranışların teşvik edilmesinden alındığı bulunmuştur. Erken çocukluk sınıflarının öğrenme ortamlarının öğretmenin mesleki deneyimi, öğretmenin eğitim düzeyi, öğretmenin yaşı, okulun eğitim verme süresi ve sınıftaki çocuk sayısına göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Erken çocukluk sınıfı öğrenme ortamlarının tüm boyutlarda (problem çözmenin desteklenmesi, etkili geri bildirim verilmesi, olumlu davranışların teşvik edilmesi, nitelikli fiziksel sınıf ortamı ve öz yeterliğin desteklenmesi) kaynaştırma/bütünleştirme sınıfı olma/olmama durumuna göre anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Kaynaştırma uygulamaları yürütülen sınıflarının erken çocukluk sınıf ortamı değerlendirmelerinin çocukların özel gereksinim türüne göre de farklılaşmadığı görülmüştür.

Bu sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yürütülen ve yürütülmeyen sınıflarda gözlem yapılarak öğrenme ortamlarının değerlendirildiği ve karşılaştırıldığı çalışmalar yapılabilir.

Öğretmenlerin olumlu davranışları destekleme konusunda gelişmeleri amacıyla hizmet içi eğitimler yapılabilir.

Öğretmenin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarını yürüttüğü yıl deneyimine göre öğrenme ortamlarının incelendiği çalışmalar yapılabilir.

Kaynaştırma/bütünleştirme sınıfları için fon sağlanması, sınıf yapılarının kalitesini artırmaya yönelik politikalar geliştirilmesi ve öğrenme ortamlarının desteklenmesi önerilmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Bayburt Üniversitesi Etik Kurulu, 20.09.2023, 259 sayılı karar, 21.09.2023-156040.

Yazarların Katkı Oranı

Çalışmaya 1. yazar %40, 2. yazar ve 3. yazar %30 katkı sağlamışlardır.

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Acer Çakar, D., Deniz, K.Z., Teke, N., Baş, T., Kılınçcı, E., & Aksoy, N. (2022). Erken çocukluk sınıf ortamı değerlendirme ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 1-34. doi:10.9779.pauefd.961254.
- Amirul, N. J., Ahmad, C. N., Yahya, A. F., Abdullah, M. F. N. L., Noh, N. M., & Adnan, M. (2013). The physical classroom learning environment. In *Proceedings of the International Higher Education Teaching and Learning Conference*, 2(1), 1-9.
- Apps, L., & MacDonald, M. (2012). Classroom aesthetics in early childhood education. *Journal of Education and Learning*, 1(1), 49-59. doi:10.5539/jel.v1n1p49
- Aydın Kılıç, Z. N. (2023). *Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programının (AYKEP) çocukların farklılıklara saygı ve empati becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bakkaloğlu, H., Altındağ Kumaş, Ö., & Aykaç, P. N. (2017). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının niteliğini öğretmenler ve bağımsız gözlemciler nasıl değerlendiriyorlar? *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 229-249. doi: 10.17679/inuefd.303060
- Bolat, Ö. (2017). *Beni ödülle cezalandırma: Mutlu ve başarılı çocuk yetiştirmek için rehber*. Doğan Kitap.
- Bracey, G. W. (1994). Reward and punishment. *The Phi Delta Kappan*, 75(6), 494-496.
- Buysse, V., Wesley, P. W., Bryant, D., & Gardner, D. (1999). Quality of early childhood programs in inclusive and noninclusive settings. *Exceptional Children*, 65(3), 301-314. <https://doi.org/10.1177/001440299906500302>
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (14.baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Örnekleme yöntemleri* [online]. <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-FinalKonulari.pdf>
- Campbell, F. A., Ramey, C. T., Pungello, E., Sparling, J., & Miller-Johnson, S. (2002). Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science*, 6(1), 42-57. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0601_05
- Carrington, S., MacArthur, J., Kearney, A., Kimber, M., Mercer, L., Morton, M., & Rutherford, G. (2012). Towards an inclusive education for all. In S. Carrington & J. Macarthur (Eds.), *Teaching in inclusive school communities* (pp. 3-38). John Wiley & Sons.
- Choi, S. (2004). Access, public investment, and equity in ECCE: The nexus in nine high-population countries. *UNESCO policy brief on early childhood, no. 19*.

- Coleman, H., Hestenes, L., & Ozdemir, M.K. (2022) Quality in inclusive and non-inclusive infant and toddler classrooms: what are the trends after 15 years?, *Journal of Research in Childhood Education*, 36(1), 126-142. doi:10.1080/02568543.2021.1880995
- Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal, T. & Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: A cross-country comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 339-361.
- Cunha, F., Heckman, J.J., Lochner, L.J., & Masterov, D.V. (2006) Interpreting the evidence on life cycle skill formation. *Handbook of the Economics of Education*, 1, 697-812.
- DEC / NAEYC. (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.
- Ekeh, P. U., & Oladayo, O. T. (2013). Academic achievement of regular and special needs students in inclusive and non-inclusive classroom settings. *European Scientific Journal*, 9(8), 141-150.
- Fraser, B.J. (1994). Classroom and school climate. In Gabel, D. (Ed.), *Handbook of Research on Science Teaching and Learning* (pp. 493-541). Macmillan.
- Gandhi, A.G. (2007). Context matters: Exploring relations between inclusion and reading achievement of students without disabilities. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 54, 91–112.
- Gravetter, J. F. & Forzano, L. B. (2012). *Research methods for the behavioral sciences* (4. Baskı). Linda Schreiber-Ganster.
- Han. B., & Altunhan, M. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin ödül ve ceza uygulamalarına yönelik görüşleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 6(2), 480-505.
- Hastings, R.P. & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23 (1), 87-94.
- Hestenes, L.L., Cassidy, D.J., Hegde, A.V., & Lower, J.K. (2007). Quality in inclusive and noninclusive infant and toddler classrooms, *Journal of Research in Childhood Education*, 22(1), 69-84. doi: 10.1080/02568540709594613
- Hestenes, L. L., Cassidy, D. J., Shim, J., & Hegde, A. V. (2008). Quality in inclusive preschool classrooms. *Early education and development*, 19(4), 519-540.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31–57. <https://doi.org/10.1177/016146818909100107>
- Ikegbusi, N. G., Eziamaka, C. N., & Iheanacho, R. C. (2021). Influence of school environment on academic achievement of preschool pupils in Lagos State. *Journal of Educational Research & Development*, 4(2), 188-199.
- Kennedy, A. S. (2013). Supporting peer relationships and social competence in inclusive preschool programs. *YC: Young Children*, 68(5), 18–25. Retrieved from <https://search.scohost.com.milligan.idm.oclc.org/login.aspx?direct=true&db=eu e&AN=91977516&site=ehost-live&scope=site>
- Kohn, A. (2016). *Ödüllerle cezalandırılmak*. (Çev. Y. Ataman). Ankara: Görünmez Adam.
- Kök, M., Balci, A., & Bilgiz, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının kaynaştırma öğrencine yönelik metaforları. *Turan: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 9(36), 290-302.
- Laser, A. (2009). *The power of inclusion: What to expect when your preschooler attends an inclusive preschool program* NAEYC. <https://www.naeyc.org/our-work/families/inclusion-preschool-program>.
- La Paro, K., Sexton, D. & Snyder, P. (1998). Program quality characteristics in segregated and inclusive settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 151-167.

- Lepper, M. R. (1973). Dissonance, self-perception, and honesty in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25(1),65-74.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1-24.
- MEB (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> adresinden 09.11.2023 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2013). Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programı. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden 95.11.2023 tarihinde alınmıştır.
- Murphy, M. (2023). *One early childhood special education teacher's experience with co-teaching in an inclusion classroom: An autoethnography* (Doctoral dissertation, California State University, Sacramento).
- Nkoma, E. (2022). A comparative study on the academic achievement of non-disabled learners in inclusive and non-inclusive classrooms at a rural primary school in Zimbabwe. *Research and Advances in Education*, 1(3), 1-10.
- OECD. (2006). *Starting Strong II: Early childhood education and care—Final report of the thematic review of early childhood education and care*. Paris.
- Puteh, M., Che Ahmad, C. N., Mohamed Noh, N., Adnan, M., & Ibrahim, M. H. (2015). The classroom physical environment and its relation to teaching and learning comfort level. *International Journal of Social Science and Humanity*, 5(3), 237-240.
- Ross, M. (1975). Salience of reward and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 245-254.
- Ruijs, N. M., Van der Veen, I., & Peetsma, T. T. (2010). Inclusive education and students without special educational needs. *Educational Research*, 52(4), 351-390.
- Schwartz, I. S., Sandall, S. R., Odom, S. L., Horn, E., & Beckman, P., J. (2002). "I know it when I see it": In search of a common definition of inclusion. In S. Odom (Ed.), *Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs* (pp. 10-24), Teachers College Press.
- Slot, P., M. Lerkkanen & P. Leseman (2015). The relations between structural quality and process quality in European early childhood education and care provisions: Secondary data analyses of large scale studies in five countries, CARE,http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP2_D2__2_Secondary_data_analyses.pdf.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (6, pp. 497-516). Pearson.
- UNESCO. (1990). World declaration on education for all. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086289_eng, adresinden 04.11.2023 tarihinde alınmıştır.
- UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF, adresinden 09.11.2023 tarihinde alınmıştır.
- UNESCO (2000). The Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments, adopted by the World Education Forum (Dakar, Senegal, 26–28 April 2000). Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. http://www.unesco.org/new/en/media-services/single-view/news/unescos_new_policy_guidelines_on_inclusion_in_education/, adresinden 09.11.2023 tarihinde alınmıştır.
- Warnock, M. (1979). Children with special needs: The Warnock Report. *British Medical Journal*, 1(6164), 667-668.

Webster, T. (2014). The inclusive classroom. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 6(2), 23-26.

Woolfolk, A. (2007) *Educational psychology*. (10th Edition), Allyn and Bacon.

Yörük , M., Tezel Şahin, F., & Eskidemir Meral, S. (2017, Mayıs). *Okul öncesi öğretmenlerinin ödül ve cezaya ilişkin görüşleri ile ödül ve cezaya yer verme durumları*. II.International Symposium on Social Sciences'da sunulmuş sözlü bildiri. Antalya.

Extended Abstract

Introduction

Inclusive education provides all children, regardless of their needs, with the opportunity to be taught by general education teachers in general education settings (Carrington et al., 2012). However, inclusive education does not only mean that all children are together in the same educational environment. High-quality inclusion for children with special needs in early childhood is a combination of access to learning environments and opportunities, scaffolding and inclusion, and system-level support services (DEC/NAEYC, 2009). Therefore, in the inclusion approach, it is necessary to provide learning opportunities that will increase the meaningful and intentional participation of normally developing children and children with special needs together and to organize the learning environment for all children (Ekeh & Oladayo, 2013). In inclusive education, school environments should be adapted to the needs and learning styles of children regardless of gender, language, religion, ability, ethnic and cultural background (Schwartz et al., 2002). In this study, the term inclusion was used.

Early childhood learning environments have a significant impact on children's interest in learning. It is also a factor that affects children's attitudes towards school (Ikegbusi et al., 2021). Early childhood learning environments have a dynamic structure that is constantly redesigned by teachers, children, and curriculum by the context (Apps & MacDonald, 2012). According to Woolfolk (2007), the classroom is a special learning environment that is multidimensional, time-sensitive, and full of diverse tasks. Learning environments have physical and psychosocial components (Fraser, 1994). While the physical component includes elements such as indoor and outdoor environments and teaching materials, the psychosocial component is related to the interactions between teacher, child-child, child-child, and child environment. Both components complement each other in the process of creating the learning environment and contribute to the learning process (Amirul et al., 2013).

When the United Nations Sustainable Development Goals are analyzed, the fourth goal is quality education. Quality education is a global goal that promotes the provision of inclusive and quality education. One of the 10 goals of the quality education goal is to ensure that all children have access to quality preschool education. Another goal of the same goal is based on the development of educational opportunities that are sensitive to individuals with special needs and the creation of inclusive and effective learning environments for all. A significant portion of the research on inclusive and non-inclusive classrooms is based on the development of typically developing children and children with special needs. In the last 40 years, there have been studies evaluating and conceptualizing the learning environments of early childhood classrooms. However, in this context, there is a need for more information in the literature on the learning environments of inclusive/non-inclusive classrooms. For this purpose, it was aimed to compare the learning environments of early childhood classrooms with and without inclusion practices.

1) How is the distribution of early childhood learning environment assessment of classes with/without mainstreaming practices?

2) Do the early childhood learning environments of classes with/without mainstreaming practices differ significantly according to demographic characteristics?

3) Do early childhood learning environment assessments differ significantly according to whether or not an inclusive class is conducted?

4) Do the early childhood learning environment evaluations of the classes in which mainstreaming practices are carried out differ significantly according to the type of special needs?

Methods

Appropriate sampling, which is one of the non-probability-based sampling types, was used to compare the learning environment evaluations of classes with and without inclusion practices. The sample consisted of 102 preschool teachers selected by convenience sampling method. The data of the study were obtained by using a demographic information form and an early childhood classroom environment evaluation scale. The demographic information form was developed by the researchers to obtain information about the teachers who participated in the study and the classrooms in which they worked. The Early Childhood Classroom Environment Assessment Scale (ECCAES), developed by Acer Çakar et al. (2022), is a five-point Likert-type scale with a score range of "Never (1), ..., Always (5)". The scale consists of 38 items and 7 items are reversed and coded. The ECTSS consists of five factors: supporting problem-solving, giving effective feedback, encouraging positive behaviors, quality physical classroom environment, and supporting self-efficacy. In this study, Cronbach's Alpha coefficients of the scale were determined between .77 and .93.

Before analyzing the data, skewness, and kurtosis values of the factors were calculated to determine whether the normality assumption was met or not, and since the number of samples was more than 50, Kolmogorov-Smirnov test results were examined. "Levene" test was used to test the homogeneity of variances. It was assumed that the skewness and kurtosis were between +1.5 and -1.5 (Tabachnick et al., 2007), the Kolmogorov-Smirnov test showed a normal distribution ($p > .05$) and the variances were homogeneous according to the results of the Levene test ($p > .05$), and parametric test conditions were met. Then, descriptive statistics of the ESRT were calculated.

Since the learning environments with/without mainstreaming practices were to be compared in the study, Chi-Square and Fisher Freeman Halton tests were applied to determine whether the two groups to be compared were homogeneously distributed, and then the T-Test was conducted for the early childhood learning environment evaluations of the classes with/without mainstreaming practices. Finally, an ANOVA test was applied to determine whether the types of needs of children with special needs in inclusive classrooms differentiate the classroom environment assessment.

Results

As a result of the research, it was found that the highest score was obtained from supporting self-efficacy, and the lowest score was obtained from encouraging positive behaviors in terms of early childhood classroom environment evaluation distributions. It was determined that the learning environments of early childhood classrooms did not differ significantly according to the professional experience of the teacher, the level of education of the teacher, the age of the teacher, the length of school education, and the number of children in the classroom. It was determined that there was no significant difference in all dimensions of early childhood classroom learning environments (supporting problem-solving, giving effective feedback, encouraging positive behaviors, quality physical classroom environment, and supporting self-efficacy) according to whether or not they were inclusive classrooms. It was also observed that the early childhood classroom environment evaluations of mainstreaming classrooms did not differ according to the type of special needs of the children. It is recommended to provide funding for inclusive classrooms, develop policies to improve the quality of classroom structures, and support learning environments.

Kuram ve Uygulamada
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 16.11.2023 Kabul/Accepted: 09.05.2024

Makale Türü: Araştırma

Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecinde Karikatür Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi*

*Okan AKGÜL**

*Ali GÖÇER***

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Türkçe dersi metin işleme sürecinde dilsel ve düşünsel becerilerin geliştirilmesinde karikatür kullanımını öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir. Nitel araştırma yöntemi desenlerinden eylem araştırmasının kullanıldığı bu çalışmada karikatür destekli metin işleme sürecinde karikatür kullanımına yönelik 8 haftalık uygulama yapılmıştır. Eylem planlarını uygulama öncesinde, dört haftalık uygulama sonrasında ve sekiz hafta süren uygulamanın bitiminde yarı yapılandırılmış görüşme kullanılarak elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda karikatür destekli metin işleme sürecinin öğrencilerin etkinliklere aktif katılım sağlamaları için uygun bir zemin oluşturduğu, öğrencilerin dilsel ve düşünsel becerilerinin gelişimini desteklediği ayrıca bu süreçte öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarının yüksek olduğu ve eğlenerek öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, karikatür, dil becerileri, düşünsel beceriler.

Evaluation of Student Opinions on the Use of Cartoons in the Process of Text Processing in Turkish Lesson

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate the use of cartoons in the development of linguistic and intellectual skills in the text processing process of Turkish lessons, in line with student opinions. In this study, in which action research was used in qualitative research method designs, an 8-week application was carried out for the use of cartoon in the process of cartoon-supported text processing. The data obtained by using semi-structured interviews before the implementation of the action plans, after the four-week implementation and at the end of the eight-week implementation were analysed by content analysis method. As a result of the research, it was concluded that the cartoon-supported text processing process provides a suitable ground for students to actively participate in the activities, supports the development of students' linguistic and intellectual skills, and in this process, students' motivation towards the lesson is high and they learn by having fun.

Keywords: Turkish language education, caricature, language skills, intellectual skills.

Atf Bilgisi: Akgül, O. & Göçer, A. (2024). Türkçe dersi metin işleme sürecinde karikatür kullanımına yönelik öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 46-65. Doi: 10.48066/kusob.1391792

* Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında hazırlanan birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir

* Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, e-posta: okan.akgl@gmail.com. ORCID: orcid.org/0000-0001-5539-4885

** Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: gocerali@gmail.com ORCID: orcid.org/0000-0002-6880-2611

Giriş

Günümüzde gerek teknolojik araçlarla sanal ortamda gerekse gerçek dünyada karşılaşılan tüm bilgi, haber vb. içerikler bir görsel ile sunulmaktadır. Ancak yaşam alanını bu denli kuşatan görsellerden eğitim öğretim sürecinde etkili bir şekilde yararlanılamamaktadır. Ders kitaplarının görsel öğeler açısından nicelik olarak zengin olmasına rağmen bu görsellerin, öğrenme öğretme sürecine dâhil edilmediği, dekoratif oldukları, boşluk doldurmak üzere amaçsız yerleştirildikleri görülmektedir (Ünver ve Genç, 2013). Oysaki ders kitaplarında yer alan görsellerin öğrencileri öğrenme sürecine dâhil ederek öğrencilerin düşünmesine ve yorum yapmasına teşvik edici özellikte olması gerekmektedir.

Dil öğretiminin asıl hedefi, öğrencilerin dilsel becerilerini geliştirmektir. Ancak öğrencilerin gelişen teknoloji ve değişen çağa uyum sağlayabilmeleri, yaşanan değişimleri yorumlayabilmeleri için düşünsel becerilerinin gelişimi de sağlanmalıdır. Bu doğrultuda Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) da öğrencilerin dilsel ve düşünsel becerilerinin kazandırılıp geliştirilmesi üzerine yapılandırılmıştır. Güneş'e (2012) göre düşünme becerileri okulda kendiliğinden gelişmemekte, bu becerileri geliştirmek için derslerde düşünme becerilerini geliştirici etkinliklere ve materyallere yer verilmelidir. Sever'e (2006) göre de Türkçe öğretiminde ders kitabına bağlı kalınmamalı, öğretim süreci görsel uyarılarla zenginleştirilerek çok uyaranlı bir eğitim ortamı yaratılmalıdır. Karikatürler de yapısı gereği Türkçe dersi metin işleme sürecinde kullanılabilecek etkili görsel uyarılardan birisidir. Erişim ve kullanım kolaylığı, ekonomiklik gibi özellikleriyle dikkat çeken karikatürler, metin işleme sürecinin tüm aşamalarında kullanılabileceği gibi öğrencilerin dilsel ve düşünsel becerilerinin bir bütün olarak geliştirilmesinde de yararlı bir materyaldir. Metin işleme sürecinde karikatür kullanılmasının sağlayacağı katkılar şu şekilde özetlenebilir (Çer, 2017; Danyal, 2005; Kleeman, 2006; Piaw, 2012; Sever, 2018; Topuz, 1986; Uslu, 2005, 2007):

- İlgi çekici ve merak uyandırıcı olan karikatürler öğrencinin işlenecek konuya ilgi duymasını, merak etmesi ve yoğun bir düşünsellikte derse başlamasını sağlayacaktır.
- Karikatürler içerdiği mizah unsuru ile öğrencilerin sıkıcı olduğuna inandıkları konuların bile eğlenceli bir şekilde aktarılmasını sağlar.
- Karikatür yoruma açık bir sanattır. Dolayısıyla öğrencilerin karikatürde yer alan ileti üzerine düşüncelerini özgürce ifade etmeleri demokratik bir sınıf ortamı oluşturacaktır.
- Metin işleme sürecinde karikatüre yer verilmesi öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi için uygulama ortamları yaratacaktır. Okunacak metin öncesi karikatüre yer vermek öğrencilerin derse yönelik motivasyonu artırarak anlama becerilerini geliştirirken verilen bir karikatür hakkında öğrencilerin düşüncelerini sözlü veya yazılı olarak ifade etmesini istemek öğrencilerin konuşma ve yazma becerisini geliştirecektir.
- Karikatür, öğrencilerin düşünsel becerilerinin gelişimini sağlar. Öğrenciler karikatürde yer alan ileti üzerine düşünerek farklı bakış açılarını değerlendirir ve kendi fikrini oluşturur. Ayrıca karikatürde yer alan sorunu çözmek için yaratıcı düşünerek problem çözebilir.
- Estetik bir sanat olan karikatür ile etkileşime giren öğrencilerin sanata olan ilgileri artacak ve bu durum karikatür sanatına ilgi duyan ve bu konuda yeteneği olan öğrencilerin keşfedilmesini sağlayacaktır.
- Genellikle güncel bir olay veya toplumsal bir konuya yönelik olarak çizilen karikatürler öğrencilerin toplumsal olaylara karşı duyarlılığını artırarak daha bilinçli olmalarını sağlar.

Alan yazında karikatürün farklı dil becerilerinin gelişimine yönelik kullanımını örneklendiren çalışmaların olduğu görülmektedir (Akkaya, 2011; Aytekin Özkan, 2009; Duran, 2020; Et, 2019; Fındık Dönmez, 2013; Güney Mürsel, 2009; Hayran, 2021; Kaplan, 2020; Kaplan, 2017; Soy, 2019; Soylu, 2020; Üstün, 2007; Yaşar, 2017). Gerçekleştirilen bu çalışmalarda karikatürün, konuşma,

okuma, yazma becerilerinde ve dilbilgisi öğrenme alanında kullanımı ile atasözü-deyim öğretimi, karikatür okuryazarlığı gibi konularda kullanımına yer verilmiştir. Mevcut çalışmalar içerisinde metin işleme sürecinde karikatür kullanımını öğrenci görüşleri açısından inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı yedinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi metin işleme sürecinde karikatür kullanımına yönelik görüşlerini yansıtmaktır. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada, “Türkçe dersi metin işleme sürecinde karikatür kullanımına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Nitel bir çalışma olan bu araştırma, eylem araştırması deseni ile yürütülmüştür. Lodico vd. (2006), eylem araştırmasının araştırmacıların karşılaştıkları bir problemi çözmek istedikleri ya da kendi öğretim yöntemlerini, öğrencilerin öğrenmelerini veya her ikisini de geliştirmenin yollarını bulmak istedikleri durumda kullandıkları bir araştırma türü olduğunu ifade etmektedirler. Ferrance (2000) eylem araştırmasını dörde ayırmaktadır: bireysel öğretmen araştırması, iş birliğine dayalı (ortak) eylem araştırması, okul çapında eylem araştırması ve bölge çapında eylem araştırması. Bu araştırma Ferrance’ın (2000) ortaya koyduğu sınıflamaya göre bireysel öğretmen araştırmasına girmektedir. Bu çalışmanın eylem araştırması deseniyle yürütülmesinde eylem araştırmasında tespit edilen bir probleme çözüm üretilmesi ve eylem araştırmasının araştırmacıyı sürece dâhil eden bir yapıda olması etkili olmuştur. Araştırmacı, gerçekleştirdiği alan yazın taramasında ve bir öğretmen olarak yaptığı gözlemler ve deneyimler sonucunda öğrencilerin temel dil becerilerinin yeterli bir şekilde kazandırılıp geliştirilmesinde ve bu dil becerilerinin etkili-verimli kullanımında bir altyapı oluşturan düşünme becerilerinin tam ve bir bütün olarak geliştirilemediği ve bu problemin çözümüne yönelik farklı bir uygulamaya ihtiyaç olduğu sonucuna varmıştır. Çalışma kapsamında gerekli izinler Millî Eğitim Bakanlığına başvurularak alınmıştır. Araştırma kapsamında veliler “*Veli İzin Belgesi*” doldurmuştur.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada amaçlı örnekleme türlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme türünde araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay bir durumu seçerek araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 123). Araştırmanın çalışma grubunu Zonguldak ili Çaycuma ilçesinde bulunan bir ortaokulun yedinci sınıfında öğrenim gören 13 kız, 10 erkek öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Süreci

Öğrencilerin Türkçe dersi metin işleme sürecinde karikatür kullanımına yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Görüşme formlarının hazırlanmasında literatür taraması yapılmış ve çalışmanın amacı göz önünde bulundurulmuştur. Hazırlanan görüşme formlarının geçerli ve güvenilir olmasını sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurularak görüşme formlarına son şekli verilmiştir.

Uygulama sürecine başlamadan önce gerçekleştirilen ön görüşmede öğrencilerin, karikatür hakkındaki farkındalıkları ve karikatürün derslerde kullanımına yönelik görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Dört haftalık uygulama sonrasında yapılan ara görüşmede öğrencilerin sürece yönelik görüşleri ve önerileri alınmış, uygulama sonrası yapılan son görüşmede ise karikatür destekli gerçekleştirilen metin işleme süreci ile öğrencilerin görüşlerindeki değişimler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Gerçekleştirilen görüşmelerin tarihleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. Gerçekleştirilen görüşmeler ve tarihleri

Görüşme Türü	Görüşme Tarihi
Ön Görüşme	16-17 Eylül 2021
Ara Görüşme	13-14 Ocak 2022
Son Görüşme	26-27 Mayıs 2022

Verilerin Analizi

Bu araştırmada görüşme sorularıyla elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2016, s. 242) göre, içerik analizinde temelde yapılan işlem, "birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır." Bu doğrultuda uygulanan görüşme formları incelenerek benzer ve önemli kavramların ortaya çıkarılması sağlanmış daha sonra bu kavramlar gruplandırılarak kodlar, devamında ise temalar oluşturulmuştur. Kod ve temalara göre ise tanımlama ve yorumlama yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini olumsuz etkileyebilecek durumları en aza indirmek için çeşitli önlemler alınmıştır. İlk olarak araştırmacı çalışmasına veri sağlayan kaynaklar ile uzun süreli etkileşim içerisinde olmalıdır. Katılımcılar sürecin başında araştırmacı etkisine daha açıktırlar. Ancak araştırma süreci ilerledikçe katılımcılar kendilerini güven içinde hissederek daha samimi davranabileceklerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu doğrultuda 2021-2022 Eğitim Öğretim yılı boyunca her biri bir hafta (5 ders saati) süren sekiz eylem planı uygulanmıştır. Böylece araştırmacı, kolay ulaşılabilir amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen çalışma grubu ile uzun süreli etkileşim içerisinde olarak yeterli veri toplamıştır.

Araştırmanın tüm aşamalarında uzman görüşü alınarak nesnel bir bakış açısı oluşturulmaya çalışılmıştır. Hazırlanan görüşme soruları uygulama öncesi uzman görüşüne sunulmuş, uzmanların dönüt, düzeltme ve önerileri dikkate alınarak görüşme sorularına son hâli verilmiştir. Uygulama sonrasında ise içerik analizi ile ortaya çıkan veriler doğrudan alıntılarla sunulmuş ve bu verilerin kodlanmasında ve temaların oluşturulmasında tekrar uzman görüşüne başvurularak kodlama karşılaştırması yapılmıştır.

Bulgular

Ön Görüşme Sonucunda Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin uygulanacak eylem planları öncesinde karikatür kavramına yönelik algılarını ortaya koyabilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak ön görüşme gerçekleştirilmiştir. Ön görüşmede öğrencilerin, Türkçe dersi metin işleme sürecinde daha önce karikatürle karşılaşmış ve karşılaşmadıkları, ders kitaplarında yer alan görseller hakkındaki düşünceleri ve karikatür kavramına yönelik görüşleri öğrenilmeye çalışılmıştır.

Tablo 2. Ders kitaplarının görselliğine yönelik öğrenci görüşleri

A ₁ : Ders kitaplarınız yeterli görsel içeriyor mu, sizce ders kitaplarınızda daha fazla görsel kullanılmalı mı? Neden?	Kodlar	Tema
Ö ₁ , 2, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 23: Çok yok, daha fazla olmalı. Resim fazla olursa anlatılan konuyu daha iyi anlarız.	anlama	
Ö ₃ : Bence ders kitaplarımızda fazla görsel yok öğretmenim. Daha fazla görsel olsa karakterin özelliklerini falan daha iyi anlarız.		
Ö ₄ : Kitaplarımızda görsel var ama biraz daha fazla olabilir. Resimlere bakarak soruları daha iyi cevaplayabiliriz.	çıkarmada bulunma	
Ö ₅ : Bazı konularda var bazı konularda yok. Biraz daha fazla olabilir. Konuyu anlamasak bile resimlerden hareketle çıkarımlarda bulunabiliriz.	düşündürme	Görsel kullanımı ve işlevi
Ö ₁₀ : Ders kitaplarımızda görsel var ama bence yeterli değil. Resimler biraz küçültülüp sayısı artırılabilir. Çünkü resimler daha iyi düşünmemizi sağlıyor.	kelime öğrenme	
Ö ₁₉ : Metni anlamamızı kolaylaştırıyor. Bilmediğimiz bir kelime olursa metinde yer alan resimlerden ne olduğunu anlayabiliyoruz.	yeterli bulma	
Ö ₂₂ : Bence yeteri kadar görsel var hatta fazlası bile var.		

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin “*Ders kitaplarınız yeterli görsel içeriyor mu, sizce ders kitaplarınızda daha fazla görsel kullanılmalı mı? Neden?*” sorusuna verdikleri cevaplardan anlama (Ö₁, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23,), çıkarımda bulunma (Ö₄, 5), düşündürme (Ö₁₀), kelime öğrenme (Ö₁₉) yeterli bulma (Ö₂₂) kodları ile görsel kullanımı ve etkileri teması elde edilmiştir. Öğrencilerin tamamına yakını (f=22) ders kitaplarında görsellerin olduğunu ancak bu görsellerin yeterli olmadığını, daha fazla görsele yer verilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Ö₂₂ kodlu öğrenci ise ders kitaplarında yeterli görsel olduğunu düşünmektedir. Öğrenciler, ders kitaplarında görsel kullanımının genel olarak anlamaya, çıkarımda bulunmaya, düşünmeye ve kelime öğrenmeye olumlu etkisi olacağını düşünmektedir.

Tablo 3. Karikatür kavramına yönelik öğrenci görüşleri.

A ₂ : Karikatür hakkında neler biliyorsunuz? Neler söyleyebilirsiniz?	Kodlar	Tema
Ö ₁ , 2, 6, 7, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 22: Bir fikrim yok. Hiç duymadım. Pek bir şey bilmiyorum.	yetersiz bilgi	
Ö ₃ : Biraz gerçek biraz gerçek dışı, ortada kalmış çizimlerdir.	gerçek dışı çizimler	
Ö ₅ , 8: Okuduğum kitaplarda karşılaşmışım. İnsanların komik çizilmesi.		
Ö ₁₆ : Karikatür tam gerçekçi olmayan, komik, çirkin çizilmiş resimler gibidir.	komik çizimler	Karikatür algısı
Ö ₁₀ : Hikayeleri aklımızda canlandırabilmek için metinlerin kenarında bulunan resimler.	açıklayıcı çizimler	
Ö ₂₁ : İnsanların karşılıklı konuşulduğu, konuşma balonlarının yer aldığı çizimler.	konuşma balonları	

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin “*Karikatür hakkında neler biliyorsunuz? Neler söyleyebilirsiniz?*” sorusuna verdikleri yanıtlardan hareketle yetersiz bilgi (Ö₁, 2, 6, 7, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 22), gerçek dışı çizimler (Ö₃), komik çizimler (Ö₅, 8, 16), açıklayıcı çizimler (Ö₁₀), konuşma balonları (Ö₂₁) kodları ile karikatür algısı temasına erişilmiştir. Görüşme formundan elde edilen bulgulara öğrencilerin büyük çoğunluğunun (Ö₁, 2, 6, 7, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 22) uygulama öncesi karikatür hakkında fikrinin olmadığı görülmektedir. Karikatür kavramını bilen öğrenciler ise (Ö₃, 5, 8, 16, 21) karikatürün ne olduğu ile ilgili tam olarak açıklama yapamamakta ve genel olarak karikatürü konuşma balonlarından oluşan komik ve gerçek dışı çizimler olarak tanımlamışlardır.

Tablo 4. Türkçe dersi metin işleme sürecinde karikatürle karşılaşılma durumuna yönelik görüşler

A ₃ : Türkçe dersinde metin işlerken içerisinde karikatürün yer aldığı etkinlikler gerçekleştirdiniz mi? Gerçekleştirdiyse neler düşünülmüştünüz, paylaşır mısınız?	Kodlar	Tema
Ö _{1, 2, 4, 6, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 23} : Hiç gerçekleştirmedik, Gerçekleştirdiğimizi hatırlamıyorum.	gerçekleştirilmedi	
Ö ₃ : Şu anda pek hatırlamıyorum ama metinde çizimler vardı. Orada (metinde) yer alan kişilerin özelliklerini daha iyi anlamıştım. Bir de oradaki çevreyi gözümde daha iyi canlandırmıştım.	canlandırma	Karikatür içerikli etkinlikler
Ö ₁₀ : Evet, karikatür kullanılan etkinlikle düşünebildik aklımızda canlandırabildik anlatılanları.	hayal kurma	
Ö ₅ : Evet gerçekleştirdik. Okuduktan sonra o resimler aklımıza gelerek o resimlerle hayal kurabiliyoruz.	anlamaya etki	
Ö ₁₉ : Bir iki kez sadece. İşlediğimiz metni anlamamızı daha da kolaylaştırıyordu.		
Ö ₂₀ : Evet karikatürün olduğu etkinlikler yaptık. Güzel, eğlenceliydi. Daha iyi anlamıştım konuyu.		

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin “*Türkçe dersinde metin işlerken içerisinde karikatürün yer aldığı etkinlikler gerçekleştirdiniz mi? Gerçekleştirdiyse neler düşünülmüştünüz, paylaşır mısınız?*” sorusuna verdikleri yanıtlardan hareketle gerçekleştirilmedi (Ö_{1, 2, 4, 6, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 23}) canlandırma (Ö_{3, 10}), hayal kurma (Ö₅), anlamaya etki (Ö_{19, 20}) kodları ile karikatür etkinlikleri teması elde edilmiştir. Öğrencilerin genel olarak (f=15) daha önceki Türkçe dersinde metin işlerken karikatür ile karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Türkçe dersi metin işleme sürecinde karikatürle karşılaştığını belirten öğrenciler ise karikatürle konuları akıllarında canlandırabildiklerini (Ö_{3, 10}) ve daha iyi anladıklarını (Ö_{19, 20}) ifade etmişlerdir.

Ara Görüşme Sonucunda Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Hazırlanan dört eylem planının uygulanmasının ardından öğrencilerin uygulanan sürece yönelik görüşlerini almak amacıyla ara görüşme gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen ara görüşmede öğrencilerin karikatürle karşılaştıklarında neler hissettikleri, karikatür kullanılarak işlenen derslerin metni anlamalarını nasıl etkilediği ve karikatürün derse yönelik motivasyonları üzerinde nasıl bir etkisi olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır.

Tablo 5. Öğrencilerin karikatürle karşılaştıklarında neler hissettiklerine yönelik görüşler

A ₁ : Türkçe dersinde karikatürle karşılaştığınızda neler hissettiniz?	Kodlar	Tema
Ö ₅ : Karikatür bildiğimden farklıymış aslında. Normalde okuduğum kitaplarda daha farklıydı. Baloncuklar falan vardı.	farklı	
Ö ₈ : İlk gördüğümde farklı geldi. Bildiğim karikatürlerden farklı olduğunu gördüm. Bazıları bir konu anlatıyor, bazıları ise komik. İki çeşidi var sanırım. Ben hep komik olanlarını görmüştüm diğerlerini görmemişim.	komik	Karikatür algısı
Ö _{7, 11, 14, 18, 19, 21} : Karikatürü ilk gördüğümde eğlenceli buldum.	eğlenceli	
Ö ₁₉ : Daha önce Türkçe derslerinde böyle karikatürle karşılaşmamıştım. Güzeldi, ders daha eğlenceli ve anlaşılır oldu.	dikkat çekici	
Ö ₁₆ : Daha önce hiç karikatürle ders işlemediğim için değişik geldi. Dikkatimi çekti.		

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin görüşme formunda yer alan “*Türkçe dersinde karikatürle karşılaştığınızda neler hissettiniz?*” sorusuna verdikleri yanıtlardan hareketle farklı (Ö₅), komik (Ö₈),

eğlenceli (Ö₇, 11, 14, 18, 19, 21), dikkat çekici (Ö₁₆) kodları ile karikatür temasına erişilmiştir. Öğrenciler karikatürle karşılaştıklarında hissettikleri duygular olumludur. Öğrenciler eylem planlarında karşılaştıkları karikatürlerin zihinlerindeki karikatür imgesinden farklı olduğunu ve karikatür destekli Türkçe derslerinin komik, eğlenceli ve dikkat çekici olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 6. Karikatür kullanılarak gerçekleştirilen metin işleme sürecine yönelik öğrenci görüşleri

A ₂ : Karikatür kullanılarak işlenen metinler, metni anlamınızı etkiledi mi? Nasıl?	Kodlar	Tema
Ö ₁ , 2, 8, 16, 17, 19: Evet karikatürle metni daha iyi anlıyorum.		
Ö ₅ : Evet etkiledi öğretmenim. Mesela arkadaşlarımızla beraber karikatürde yer alan konuyu tartıştık. Daha çok fikir ürettik. Bu da dersi daha iyi anlamamı sağladı.	anlaşılır olma	
Ö ₉ : Evet etkiledi. Çünkü karikatür ile dersler daha kolay ve eğlenceli oluyor.	fikir üretme	Karikatür destekli etkinliklerin yararları
Ö ₁₀ : Evet etkiledi. Daha kolay anlamamı sağladı. Aklımda canlandırarak daha iyi anlıyorum.		
Ö ₁₄ : Evet daha iyi anlamamı sağladı. Karikatür hem ders veriyor hem eğlendiriyor.	kolay ve eğlenceli	
Ö ₁₅ : Karikatürler karışık geliyor bana anlayamıyorum.		
Ö ₂₂ : Evet, aklımda daha iyi canlanıyor anlatılanlar. Hem renkli, daha eğlenceli.	canlandırma	

Öğrencilerin görüşme formunda yer alan “*Karikatür kullanılarak işlenen metinler, metni anlamınızı etkiledi mi? Nasıl?*” sorusuna verdikleri yanıtlardan hareketle anlaşılır olma (Ö₁, 2, 8, 16, 17, 19) fikir üretme (Ö₅), kolay ve eğlenceli (Ö₉, 10), canlandırma (Ö₁₀, 22) kodları ile karikatür destekli ders temasına ulaşılmıştır. Öğrenciler genel olarak karikatür kullanılarak işlenen metinleri daha iyi anladıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Aynı zamanda karikatürler öğrencilerin daha çok fikir üretmesini de sağlamıştır. Ö₅ kodlu öğrenci “...*arkadaşlarımızla beraber karikatürde yer alan konuyu tartıştık. Daha çok fikir ürettik. Bu da dersi daha iyi anlamamı sağladı*” diyerek karikatürün sınıfta bir tartışma ortamı başlattığını ve böylece dersi daha iyi anladıklarını ifade etmiştir. Öğrenciler genel olarak karikatür kullanılarak işlenen derslerin daha eğlenceli ve anlaşılır olduğunu belirtmişlerdir. Sadece bir öğrenci (Ö₁₅) ise karikatürü karışık bulduğunu ve bu nedenle anlamadığını ifade etmiştir.

Tablo 7. Karikatürlerin öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisine yönelik görüşler

A ₃ : Derslerde kullanılan karikatürlerin derse yönelik motivasyonunuz üzerinde etkisi oldu mu? Nasıl?	Kodlar	Tema
Ö ₅ : Derse katılmaya daha fazla istek duyuyorum karikatür olduğunda. Arkadaşlarımdan düşüncelerinden farklı olarak ben de düşüncelerimi söylüyorum.	aktif katılım	
Ö ₈ : Evet, derse katılmaya daha fazla istek duydum. Ben karikatür olmayınca daha az anlıyordum. Karikatürle daha iyi anladığımı düşünüyorum.	anlamaya etki	
Ö ₉ , 12, 13, 16: Karikatürle işlediğimiz derslere daha çok katılmak istiyorum.		
Ö ₁₀ : Şimdiki Türkçe dersine daha çok katılma isteği duyuyorum çünkü resim içimdekileri çıkarıyor (düşüncelerini daha iyi ifade etme) diğer dersler sade ve sıkıcı oluyor.	istek duyma	Motivasyon
Ö ₁₇ : Evet daha çok dikkatimi çektiği için derse katılma, soru cevaplama isteği duyuyorum.		
Ö ₂₂ : Normal bir kağıt verdiğinizde dümdüz renksiz bir kağıt oluyor ve de bu motivasyonumu düşürüyor. Renkli bir kağıt olunca bir enerji oluyor tabi içimde. Söz almak, cevap vermek istiyorum.	eğlenceli	
Ö ₁₄ : Resim falan olduğu için ders eğlenceli geçiyor ve derse katılma isteğim atıyor.		

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin görüşme formunda yer alan “*Derslerde kullanılan karikatürlerin derse yönelik motivasyonunuz üzerinde etkisi oldu mu? Nasıl?*” sorusuna verdikleri yanıtlardan hareketle aktif katılım (Ö₅), anlamaya etki (Ö₈), istek duyma (Ö₉, 10, 12, 13, 16, 17, 22) eğlenceli (Ö₁₄) kodları ile motivasyon temasına erişilmiştir. Öğrenci görüşleri incelendiğinde derste karikatür kullanımının öğrencilerin motivasyonları üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Karikatür destekli dersler öğrencilerin derse katılımlarını artırmıştır. Bu doğrultuda Ö₁₀ kodlu öğrenci “*Şimdiki Türkçe dersine daha çok katılma isteği duyuyorum çünkü resim içimdekileri çıkarıyor, diğer dersler sade ve sıkıcı oluyor.*” şeklinde görüş belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde kullanılan karikatürün renkli, eğlenceli ve dikkat çekici olması gibi nedenlerle karikatür, öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir. Sonuç olarak karikatür destekli işlenen dersler ile öğrencilerin dersleri daha eğlenceli buldukları, konuları daha iyi anladıkları dolayısıyla derslere katılmaya istek duyarak aktif katılım sağladıkları söylenebilir.

Son Görüşme Sonucunda Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Sekiz eylem planının uygulanmasının ardından öğrencilerin gerçekleştirilen sürece yönelik görüşlerini almak amacıyla öğrencilerle son görüşme gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen son görüşmede ilk olarak öğrencilere karikatür kullanılarak gerçekleştirilen metin işleme süreci ile önceki yıllarda karikatür kullanmadan gerçekleştirilen metin işleme sürecindeki farklılıkların neler olduğu sorulmuştur. Öne çıkan öğrenci görüşleri, aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 8. Öğrencilerin karikatür destekli olan ve olmayan metin işleme sürecine yönelik görüşleri

A ₁ : Karikatür kullanarak gerçekleştirdiğiniz metin işleme süreci ile daha önceki yıllarda karikatür kullanmadığınız metin işleme süreci arasındaki farklar size göre nelerdir?	Kodlar	Tema
---	--------	------

Ö ₂ : Karikatür yorumlayıp, fikirlerimizi ifade edebiliyoruz. Önceki derslerimizde bunlar çok yoktu.	kendini ifade etme	
Ö ₃ : Karikatür destekli olan daha eğlenceli ve daha öğretici geliyor bana resimle destekli olduğundan. Herkes fikrini istediği gibi söyleyebiliyor açıklayabiliyor. Önceki derslerimizde de oluyordu ama burada daha özgürüz.	fikir üretme	
Ö ₅ : Eskiden Türkçe derslerinde sadece ders kitabında yer alan etkinlikleri cevaplandırıyorduk. Karikatür kullandığımız derslerde ise daha özgür davranıyoruz. Karikatürde neler anlatıldığını buluyoruz. Yorum yapıyoruz.	özgür düşünce	Karikatür kullanımının etkileri
Ö ₈ : Önceki derslerimizde konuyu örneklendirme daha az olduğu için konuyu anlamam daha zor oluyordu. Karikatür destekli derslerde karikatür konuyu örneklendirdiği için daha iyi anlıyorum ben.	örneklendirme	
Ö ₁₀ : Bence aklımızda konuyu daha iyi canlandırıyor. Ö ₁₇ : Anlama konusunda fark var bence. Karikatür olunca çok daha iyi anlıyorum.	anlamaya etki	
Ö ₁₉ : Karikatürle konular daha anlaşılır oluyor.		
Ö ₁₆ : Karikatür kullanarak işlediğimiz dersler daha eğlenceli. Önceden hep aynı etkinliklerden yapıyorduk. Mesela artık karikatür çiziyoruz.	eğlenceli	

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin görüşme formunda yer alan “*Karikatür kullanarak gerçekleştirdiğiniz metin işleme süreci ile daha önceki yıllarda karikatür kullanmadığınız metin işleme süreci arasındaki farklar size göre nelerdir?*” sorusuna verdikleri yanıtlardan hareketle kendini ifade etme (Ö₂), fikir üretme (Ö₃), özgür düşünce (Ö₅), örneklendirme (Ö₈), anlamaya etki (Ö₁₀, 17, 19), eğlenceli (Ö₁₆) kodları ile karikatür etkisi temasına erişilmiştir. Görüşme formunda yer alan öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin karikatür destekli metin işleme öğrencilerin karikatür destekli metin işleme sürecine yönelik olumlu ifadelerde buldukları görülmektedir. Öğrenciler karikatür destekli metin işleme sürecinde daha çok söz alıp düşüncelerini özgür biçimde ifade edebilmişlerdir. Ö₅ kodlu öğrencinin “*Eskiden Türkçe derslerinde sadece ders kitabında yer alan etkinlikleri cevaplandırıyorduk. Karikatür kullandığımız derslerde ise daha özgür davranıyoruz.*” ifadesi bu durumu örneklendirmektedir. Ayrıca öğrenciler karikatür destekli dersleri daha eğlenceli ve öğretici bulmuş ve karikatürün konuyu daha iyi örneklendirdiğini böylece konuları daha iyi anladıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 9. Karikatür destekli derslerin öğrencilere kazandırdıklarına yönelik görüşler

A ₂ : Karikatürlerle işlenen Türkçe derslerinde yeni şeyler öğrendiğinizi düşünüyor musunuz? Size neler kazandırmış olabilir?	Kodlar	Tema
Ö ₅ : Evet arkadaşlarımla fikir alışverişinde bulunmayı öğrendim daha çok. Birinden bir fikir doğuyor ondan bir sürü şey üretebiliyoruz.	fikir alışverişi	
Ö ₂ , 8, 13, 19: Evet, yeni şeyler öğrendim. Derse katılımımı çok etkiledi. Önceden derslere daha az katılıyordum. Sıkılıyordum açıkçası.	aktif katılım	Etkin öğrenme
Ö ₁₀ : Karşılıklı iletişimi daha iyi kurmaya başladım.	iletişim	

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin görüşme formunda yer alan “*Karikatürlerle işlenen Türkçe derslerinde yeni şeyler öğrendiğinizi düşünüyor musunuz? Size neler kazandırmış olabilir?*” sorusuna verdikleri yanıtlardan hareketle fikir alışverişi (Ö₅), aktif katılım (Ö₂, 8, 13, 19), iletişim kodları (Ö₁₀) ile sınıf ortamı temasına erişilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde karikatür destekli metin işleme sürecinin etkileşimli bir sınıf ortamı oluşturduğu görülmektedir. Öğrenciler,

karikatür destekli metin işleme sürecinde derslere aktif katılım sağlamış ve birbirlerinin düşüncelerinde hareketle fikir alışverişinde bulunmuşlardır.

Tablo 10. Karikatürün Türkçe derslerinde kullanılmasına yönelik öğrenci görüşleri

A ₃ : Karikatürün bundan sonraki süreçte Türkçe derslerinde kullanılmasını ister misiniz? Neden?	Kodlar	Tema
Ö ₅ : Evet bence konuyu daha iyi anlayabilmemiz için kullanılmalı. Ö ₁₆ : Bence bundan sonraki derslerde de kullanılmalı. Çünkü ben daha iyi anlıyorum. Ö ₁₉ : Evet kullanılmalı çünkü karikatür kullandığımız ders daha iyi daha anlaşılır geliyor bana.	anlama yorumlama	
Ö ₆ : Bundan sonraki derslerde olsun bence. Konuyu okuyarak öğrenmektense karikatürleri yorumlayarak öğrenmek daha iyi oluyor.		Karikatür kullanmanın yararları
Ö _{2, 4, 9, 14, 17, 21} : Evet kullanılmalı bence. Dersler böyle daha güzel ve eğlenceli geçiyor.	eğlenceli	
Ö ₈ : Evet isterim. Konuyu sadece yazdığımızda o kadar kolay anlamıyordum ama karikatürlerle daha rahat anlıyorum. Çünkü karikatürler o konuyu örneklendiriyor. Konuşma balonlarında gerçek hayattan örnek cümleler oluyor.	örneklendirme	
Ö ₁₀ : Akılda kalıcılığı sağladığı için kullanılmasını isterim.	kalıcılık	

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin görüşme formunda yer alan “*Karikatürün bundan sonraki süreçte Türkçe derslerinde kullanılmasını ister misiniz? Neden?*” sorusuna verdikleri yanıtlardan hareketle anlama (Ö_{5, 16, 19}), yorumlama (Ö₁₆), eğlenceli (Ö_{2, 4, 9, 14, 17, 21}), örneklendirme (Ö₈), kalıcılık (Ö₁₀), kodları ile karikatürün avantajları temasına erişilmiştir. Öğrenciler karikatür destekli metin işleme sürecini daha eğlenceli, akılda kalıcı ve anlaşılır bulmuşlar ve bundan sonraki süreçte de Türkçe derslerinde karikatürün kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda Ö₈ kodlu öğrenci ise “*Konuyu sadece yazdığımızda o kadar kolay anlamıyordum ama karikatürlerle daha rahat anlıyorum. Çünkü karikatürler o konuyu örneklendiriyor. Konuşma balonlarında gerçek hayattan örnek cümleler oluyor.*” ifadesi ile düşüncelerini belirtmiştir.

Tablo 11. Karikatür destekli derslerin öğrencilerin ders başarısı üzerindeki etkisine yönelik görüşler

A ₄ : Derslerin bu yöntemle işlenmesinin başarınıza bir etkisi olduğunu düşünüyor musun? Neden?	Kodlar	Tema
Ö _{2, 3} : Evet etkisi oluyor. Ben deyimleri ve atasözlerini bu sayede daha iyi öğrendim.	öğrenme	
Ö _{5, 9} : Evet. Mesela önceden paragrafı pek yorumlayamıyordum ama karikatür sayesinde artık daha iyi yorumlayabiliyorum.	yorumlama	Karikatürün işlevi
Ö ₈ : Evet oldu. Benim Türkçe notum aslında pek iyi değildi şimdi Türkçe notumda yükseliş var. Ö ₁₉ : Evet dersleri daha iyi anladığım için ders başarıımı da yükseltiyor.	ders başarısı	
Ö ₁₀ : Evet etkisi oldu. Karikatür çizerken bir nevi üstünde durduk. Sınıf panosuna astığımızda da onlara bakarak çalışmış, tekrar etmiş olduk.	tekrar etme	

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin görüşme formunda yer alan “*Derslerin bu yöntemle işlenmesinin başarınıza bir etkisi olduğunu düşünüyor musun? Neden?*” sorusuna verdikleri yanıtlardan hareketle öğrenme (Ö_{2, 3}), yorumlama (Ö_{5, 9}), ders başarısı (Ö_{8, 19}) tekrar etme kodları ile karikatürün işlevi temasına erişilmiştir. Öğrenciler karikatür destekli metin işleme sürecinin ders başarıları üzerinde olumlu etkisi olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerden Ö₅, yorumlama kodu için “*Evet. Mesela önceden paragrafı pek yorumlayamıyordum ama karikatür sayesinde artık daha iyi yorumlayabiliyorum.*” şeklinde görüş belirtmiştir. Eylem planlarında gerçekleştirilen karikatür

çizimleri de öğrencilerin konuları tekrar etmesini sağlayarak kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesine katkı sağlamıştır. Ö₁₀ kodlu öğrencinin “*Karikatür çizerken bir nevi üstünde durduk.*” görüşü de bu durumu desteklemektedir.

Tablo 12. Öğrencilerin karikatür kullanılarak gerçekleştirilen yazma etkinliklerine yönelik görüşleri

A ₅ : Karikatür kullanılarak gerçekleştirilen yazma etkinlikleri yazmaya yönelik düşüncelerinizi nasıl etkiledi?	Kodlar	Tema
a) Verilen bir karikatürden hareketle yazmak mı daha kolay yoksa karikatür verilmeden mi?		
b) Yazma çalışmalarında karikatür kullanmak yazmaya karşı ilgi ve isteğinizi artırdı mı?		
Ö _{2, 10} : Karikatürle yazmak daha kolay. Yazımızı destekliyor. Diğer türlü yazı yazmak sade, sıkıcı. Ö ₁₉ : Ben yazmayı sevmem ama karikatür olduğunda daha kolay, daha çok yazıyorum. Ö ₁₆ : Önce üzerine konuşup yorumladığımız için karikatürle yazmak bence daha kolay. Ö ₃ : Karikatür verilince yazmak daha kolay geliyor. Karikatürle sabit bir şey yazmıyorduk yorumluyorduk, istediğimizi yazabiliyorduk.	kolay	
Ö ₈ : Ben eskiden iki satırdan fazla bir şey yazamazdım artık daha uzun yazmaya başladım. Daha fazla fikir gelmeye başladı aklıma. İki sayfayı dolduruyorum çoğunlukla	fikir üretme	Karikatürle ifade
Ö ₉ : Evet yazmaya karşı isteğimi artırıyor hem renkli çünkü.	istek duyma	
Ö ₅ : Verilen bir karikatürden hareketle yazmak daha kolay. Karikatürde gördüğümüz şeyi anlatmak daha kolay. Teknoloji hakkında yazarken her şey aklımızda olmayabilir ama teknoloji ile ilgili karikatür gördüğümüzde belki fazladan birkaç şey daha aklımıza gelebilir.	çağrışım yapma	

Tablo 12 incelendiğinde öğrencilerin görüşme formunda yer alan “*Karikatür kullanılarak gerçekleştirilen yazma etkinlikleri yazmaya yönelik düşüncelerinizi nasıl etkiledi?*” sorusuna verdikleri yanıtlardan hareketle kolay (Ö₂, Ö₃, Ö₁₀, Ö₁₆), fikir üretme (Ö₈), istek duyma (Ö₉), çağrışım yapma (Ö₅) kodları ile karikatürle yazma temasına erişilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde karikatürün öğrencilerin yazmaya karşı ilgi ve isteklerini artırdığı ve karikatür ile daha kolay yazdıkları görülmüştür. Ö₅ kodlu öğrencinin kolay kodu için “*Verilen bir karikatürden hareketle yazmak daha kolay. Karikatürde gördüğümüz şeyi anlatmak daha kolay. Teknoloji hakkında yazarken her şey aklımızda olmayabilir ama teknoloji ile ilgili karikatür gördüğümüzde belki fazladan birkaç şey daha aklımıza gelebilir.*” ifadeleri yazma çalışmalarında karikatüre yer vermenin öğrencilerin yorum becerilerini geliştirdiği ve yazma konusu ile ilgili daha fazla fikir üretmelerini sağladığını göstermektedir.

Tablo 13. Öğrencilerin karikatür destekli derse yönelik görüşleri

A ₆ : Karikatür kullanılarak işlediğimiz Türkçe dersleri bu derse yönelik görüşlerinizi / düşüncelerinizi değiştirdi mi?	Kodlar	Tema
Ö _{2, 9, 16} : Derse yönelik düşüncelerimi değiştirdi, artık Türkçe dersini daha çok seviyorum.	beğeni	
Ö _{4, 10, 11, 21} : Eskisinde kitap okuyorduk normal bir dersti. Şimdi daha eğlenceli daha eğitici.	eğitici	Karikatür destekli ders
Ö ₁₉ : Ben bu dersti seviyordum ama biraz sıkıcı geliyordu. Karikatürle daha eğlenceli olduğu için artık daha çok seviyorum.	eğlenceli	

Tablo 13 incelendiğinde öğrencilerin görüşme formunda yer alan “*Karikatür kullanılarak işlediğimiz Türkçe dersleri bu derse yönelik görüşlerinizi / düşüncelerinizi değiştirdi mi?*” sorusuna

verdikleri yanıtlardan hareketle beğeni (Ö₂, 9, 16), eğitici (Ö₄, 10, 11, 21), eğlenceli (Ö₁₇, 19), kodları ile karikatür destekli ders teması elde edilmiştir. Öğrenciler karikatür kullanılarak işlenen derslerin Türkçe dersine yönelik görüş ve düşüncelerini değiştirdiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler genel olarak karikatür destekli dersler ile artık Türkçe derslerini daha çok sevdiklerini ve daha eğlenceli ve eğitici bulduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 14. Karikatürün öğrencilerin hangi becerilerini geliştirdiğine yönelik görüşler

A ₇ : Karikatür kullanarak işlenen Türkçe derslerinin daha çok hangi dil becerilerinizi (dinleme, konuşma, okuma, yazma) geliştirdiğini düşünüyorsunuz?	Kodlar	Tema
Ö ₂ , 14, 20: Konuşma becerisini daha çok geliştiriyor bence. Önce karikatürü yorumluyoruz üzerine konuşuyoruz çünkü. Ö ₃ : Konuşma bence. Daha güzel geliyor bana sohbet gibi. Ö ₅ : Konuşma. Düşündüğümüz şeyi konuşarak anlatıyoruz.	konuşma	Dil becerileri
Ö ₈ : Hepsini geliştirdi ama en fazla yazma bence.	yazma	
Ö ₁₀ : Yazma ve konuşma bence. Ö ₁₉ : Konuşma ve yazmayı geliştiriyor daha çok. Karikatüre baktığımızda anladığımızı yazdığımız için daha iyi yazılar yazabiliyoruz ve yorum yaptığımız için konuşmamızı da geliştiriyor.	yazma ve konuşma	
Ö ₁₇ : En çok dinlemeyi geliştirdi. Anlatıyorsunuz oradan aklımızda bir şeyler kalıyor, arkadaşlar karikatürle ilgili bir şeyler söylüyor onları dinliyoruz.	dinleme	

Tablo 14 incelendiğinde öğrencilerin görüşme formunda yer alan “*Karikatür kullanarak işlenen Türkçe derslerinin daha çok hangi dil becerilerini (dinleme, konuşma, okuma, yazma) geliştirdiğini düşünüyorsunuz?*” sorusuna verdikleri yanıtlardan hareketle konuşma (Ö₂, 3, 5, 14, 20), yazma (Ö₈), yazma ve konuşma (Ö₁₀, 19) dinleme (Ö₁₇) kodları ile dil becerileri temasına erişilmiştir. Öğrenciler karikatür kullanarak işlenen Türkçe derslerinin daha çok konuşma ve yazma becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Bir öğrenci (Ö₁₇) ise karikatürün dinleme becerisini geliştirdiğini belirtmiştir. Karikatürün okuma becerisinin gelişimine katkı sağladığı ise hiçbir öğrenci tarafından söylenmemiştir. Ancak Ö₈ kodlu öğrenci karikatürün tüm dil becerilerinin gelişimine katkı sağladığını düşünmektedir.

Tablo 15. Öğrencilerin karikatür çizimi etkinliklerine yönelik görüşleri

A ₈ : Ders sonlarında yer verdiğimiz karikatür çizimi etkinlikleri için neler söyleyebilirsiniz?	Kodlar	Tema
Ö ₅ : Bence onlar konunun daha iyi aklımızda kalmasını sağladı. Verilen karikatürlerdeki fikirleri alıp kendimiz de bir karikatür çizdik. Ö ₁₆ : Bir şeyi okuyup öğrenmek var, bir de çizmek var. Çizdiğimizde daha akılda kalıcı oluyor.	kalıcılık	Karikatür çizimi
Ö ₈ : Karikatür çizmek ders gibi ama değil. Derse ara vermiş gibi oluyoruz ama aynı zamanda ders de yapmış oluyoruz. Ders içinde etkinlik, dinlenme gibi.	eğlenerek öğrenme	
Ö ₁₉ : Karikatür çizmek öğrendiklerimizi aktarmada faydalı oldu.	aktarma	

Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerin görüşme formunda yer alan “*Ders sonlarında yer verdiğimiz karikatür çizimi etkinlikleri için neler söyleyebilirsiniz?*” sorusuna verdikleri yanıtlardan hareketle kalıcılık (Ö₅, 16), eğlenerek öğrenme (Ö₈) ve aktarma (Ö₁₉) kodları ile karikatür çizimi

temasına erişilmiştir. Öğrenciler karikatür çizerek öğrendiklerini uygulama şansı bulduklarını ve karikatür sayesinde öğrendiklerinin daha kalıcı olduğunu belirtmişlerdir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada “*Türkçe dersi metin işleme sürecinde karikatür kullanımına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?*” sorusuna cevap aranmıştır. Ön, ara ve son görüşme formundan elde edilen bulgulara göre karikatür destekli metin işleme sürecinin öğrencilerin gerçekleştirilen etkinliklere aktif katılım sağlamaları için uygun bir zemin oluşturduğu, öğrencilerin dilsel ve düşünsel becerilerinin gelişimini sağladığı ve öğrencilerin bu süreçte derse yönelik motivasyonlarını yüksek olduğu ve eğlenerek öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenciler ön görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri cevaplarda, Türkçe ders kitaplarının görsel içerdiğini ancak bu görsellerin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Daha fazla görsel kullanımı ile konuları daha iyi anlayıp öğrenebileceklerini ve çıkarımda bulunabileceklerini düşünmektedirler. Sekiz hafta süren uygulama öncesinde öğrencilerin genel olarak karikatür sanatını tanımadıkları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin büyük çoğunluğu (f=15) daha önceki Türkçe derslerinde metin işlerken karikatür ile karşılaşmadığını belirtmiştir. Altun Alkan ve Yaylı (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada bu araştırmada yer alan öğrencilerin görüşlerine paralel olarak Türkçe ders kitaplarında yeterince karikatür kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Uzuner vd. (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da Türkçe öğretmenleri, Türkçe ders kitaplarında yer alan görsellerin öğrencilere yaratıcı düşünme becerisi ve estetik zevk kazandırma açısından yeterli olmadığını ifade etmişlerdir.

Öğrenciler eylem planlarında karşılaştıkları karikatürlerin zihinlerindeki karikatür imgesinden farklı olduğunu ve karikatür destekli Türkçe derslerini komik, eğlenceli ve dikkat çekici bulduklarını ifade etmişlerdir. Örneğin ara görüşme formundan elde edilen bulgularda Ö₈ kodlu öğrenci “...*Bildiğim karikatürlerden farklı olduğunu gördüm. Bazıları bir konu anlatıyor, bazıları ise komik. Ben hep komik olanlarını görmüştüm...*” Ö₁₉ “*Daha önce Türkçe derslerinde böyle karikatürle karşılaşmamıştım. Güzeldi, ders daha eğlenceli ve anlaşılır oldu.*” ve Ö₁₉ “*Ben bu dersi seviyordum ama biraz sıkıcı geliyordu. Karikatürle daha eğlenceli olduğu için artık daha çok seviyorum.*” şeklinde görüş belirtmiştir. Buna göre karikatür destekli metin işleme sürecinin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik düşüncelerini olumlu yönde değiştirdiği ve öğrencilerin bu süreçte sıkılmadıkları ve eğlenerek öğrendikleri görülmüştür. Türkçe eğitimi ve farklı disiplinlerde (Akkaya, 2011; İnel, 2012; Jamal vd., 2019; Kaplan, 2020; Kıvrak, 2016; Sharma, 2016; Van Wyk, 2011; Yaman, 2018) gerçekleştirilen çalışmalarda da derslerde karikatür kullanımının eğlenceli bir eğitim ortamı oluşturduğu ve öğrencilerin bu sayede eğlenerek öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Karikatür kullanılarak gerçekleştirilen etkinlikler öğrencilerin dilsel becerilerinin gelişimini sağlamıştır. Öğrencilerin görüşme formunda yer alan cevapları incelendiğinde karikatürün özellikle öğrencilerin konuşma ve yazmaya karşı ilgi ve isteklerini artırdığı ve karikatürle daha kolay yazdıkları görülmüştür. Ö₅ kodlu öğrencinin “*Verilen bir karikatürden hareketle yazmak daha kolay. Karikatürde gördüğümüz şeyi anlatmak daha kolay. Teknoloji hakkında yazarken her şey aklımızda olmayabilir ama teknoloji ile ilgili karikatür gördüğümüzde belki fazladan birkaç şey daha aklımıza gelebilir.*” ve Ö₁₉ kodlu öğrencinin “*Karikatüre baktığımızda anladığımızı yazdığımız için daha iyi yazılar yazabiliyoruz ve yorum yaptığımız için konuşmamızı da geliştiriyor.*” ifadesi konuşma ve yazma çalışmalarında karikatüre yer vermenin öğrencilerin yorum becerilerini geliştirerek yazma konusu ile ilgili daha fazla fikir üretmelerini sağladığını göstermektedir. Alan yazında gerçekleştirilen çalışmalarda da (Ayu, 2016; Bayülgen, 2011; Duran, 2020; Et, 2019; Koç Akran ve Kocaman, 2018;

Kurudayıoğlu, 2003; Nigmatzyanova vd., 2019; Temizkan ve Ünlüoğlu, 2017; Üstün, 2007; Yaşar, 2017; Yılmaz vd., 2021) bu araştırmada yer alan öğrenci görüşlerine paralel olarak metin işleme sürecinde karikatürün kullanılmasının öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinde gelişme sağladığı ve dikkat çekerek öğrencileri düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak ifade etmek için güdülediği sonucuna ulaşılmıştır.

Karikatürler, öğrencileri düşündüren ve sorgulamaya yönlendiren bir yapıya sahiptir. Bu yapısı ile karikatür öğrencileri aktif hale getirerek düşünce üretmelerini ve karşılaştıkları problemlere eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşarak çözüm üretmelerini sağlar. Görüşme verilerinden elde edilen bulgulara göre de öğrenciler karikatür kullanılarak işlenen Türkçe derslerinin daha anlaşılır olduğunu ve bu derslerde birbirlerinin düşüncelerinden hareketle fikir alışverişinde bulunarak düşüncelerini özgür biçimde ifade edebildiklerini dile getirmişlerdir. Örneğin gerçekleştirilen ara ve son görüşmede Ö₅ kodlu öğrencinin “...arkadaşlarımızla beraber karikatürde yer alan konuyu tartıştık. Daha çok fikir ürettik. Bu da dersi daha iyi anlamamı sağladı.” ve “Birinden bir fikir doğuyor ondan bir sürü şey üretebiliyoruz” cevabı bu durumu desteklemektedir. Buna göre karikatür destekli metin işleme süreci öğrencilerin dilsel becerilerinin gelişimin desteklerken bu becerileri etkili ve verimli kullanmada bir altyapı oluşturan düşünsel becerilerinin de gelişimini sağlamıştır. Bu çalışmanın sonucuna benzer şekilde Kaplan (2020) ve Melanlıoğlu vd. (2012) karikatürün öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisine katkı sağladığını Toledo vd. (2014) ise karikatür ile yapılan eğitimlerin çocukların sorun çözme becerisini geliştirdiğini ifade etmiştir. De Fren (1988) de karikatürleri yazma çalışmalarına dâhil etmenin öğrencilerin kavramları anlamalarını ve içeriğe hâkim olmalarını sağlayarak düşünme becerilerini geliştireceğini belirtmiştir.

Öğrencilerin öğrenilen bilgileri içselleştirebilmesi ve içselleştirdiklerini gösterebilmesi için uygun ortamların oluşturulması önemlidir. (Çaylı, 2020). Bu doğrultuda uygulanan eylem planlarının ardından öğrencilerden, ilgili eylem planında öğrendiklerini karikatürize ederek anlatmaları istenmiştir. Son görüşme formunda yer alan öğrenci cevapları incelendiğinde öğrenciler, karikatür çizerek gerçekleştirdikleri etkinliklerde öğrendiklerini uygulama şansı bulduklarını, böylece öğrendiklerinin daha kalıcı olduğunu ve eğlenerek öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin Ö₁₆ kodlu öğrenci “Bir şeyi okuyup öğrenmek var, bir de çizmek var. Çizdiğimde daha akılda kalıcı oluyor.” ve Ö₈ kodlu öğrenci “Karikatür çizmek ders gibi ama değil. Derse ara vermiş gibi oluyoruz ama aynı zamanda ders de yapmış oluyoruz. Ders içinde etkinlik, dinlenme gibi.” şeklinde görüş bildirmiştir. Ersoy ve Türkkkan (2010) da çalışmalarında öğrencilerin karşılaştıkları problemler üzerine kendi karikatürlerini çizmelerinin, sorun seçme sürecinde karar verme becerilerini geliştirmenin yanı sıra yaratıcı ve eleştirel düşünme, yorumlama yeteneklerini artırma ve çözüm önerileri üretme konularında etkili bir yöntem olduğunu ifade etmektedirler. Herdem vd. (2014) de gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğrencilerin karikatür çizimleri ile gözlemlerini yansıtabildikleri, mizah ve yaratıcılık öğelerini de ekleyerek eleştiriler, yorumlar ve özgün değerlendirmeler yapabildikleri sonucuna ulaşımlardır.

Öğrenciyi merkeze alan ve öğrencilerin ilgi ve beklentilerine uygun bir şekilde tasarlanan etkinlikler akademik açıdan zayıf öğrencilerin de derse aktif katılımını sağlayarak ders başarısını yükseltir. Son görüşme formunda yer alan cevaplara göre öğrenciler, karikatür destekli derslerin ders başarıları üzerinde olumlu etkisi olduğunu düşünmektedir. Örneğin Ö₈ kodlu öğrenci “Benim Türkçe notum aslında pek iyi değildi şimdi Türkçe notumda yükseliş var.” ve Ö₁₉ kodlu öğrenci “...dersleri daha iyi anladığım için ders başarımla da yükseltiyor.” diyerek karikatürün ders başarısını yükselttiğini belirtmişlerdir. Kaplan (2020) da çalışmasında eğitim ortamında karikatüre yer vermenin öğrencilerin başarıya duygusunu beslediği, sınıf içerisinde çok fazla aktif olmayan öğrencilerin karikatür sayesinde

kendilerini ifade etme fırsatı bulduğu sonucuna ulaşmıştır. Üstün'e (2007) göre de yazılı anlatım çalışmalarında karikatüre yer vermek öğrencilerin ders başarısını ve derse karşı olan ilgilerini olumlu yönde etkilemektedir. Farklı eğitim alanlarında yapılan çalışmalarda (Aksoy vd., 2010; Katipoğlu vd., 2017; Koçoğlu, 2012; Taş, 2013) da eğitim ortamında karikatüre yer vermenin akılda kalıcılığı sağladığı, akademik başarıyı artırdığı ve öğrencilerin derse katılımını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda Türkçe dersi metin işleme sürecinde karikatür kullanımının öğrencilerin akademik başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğu anlaşılmaktadır.

Görüşme formunda yer alan cevaplara göre karikatür destekli metin işleme sürecinin öğrencilerin duyuşsal özelliklerine katkılar sağladığı görülmektedir. Eylem planlarında kullanılan renkli çalışma yaprakları öğrencilerin dikkatini ve ilgisini çekerek derse karşı olumlu bir tutuma sahip olmalarını sağlamış ve bu durum görüşme formunda yer alan öğrenci ifadelerine yansımıştır. Örneğin Ö₂₂ kodlu öğrencinin “*Normal bir kâğıt verdiğinizde dümdüz renksiz bir kâğıt oluyor ve de bu motivasyonumu düşürüyor. Renkli bir kâğıt olunca bir enerji oluyor tabii içimde. Söz almak, cevap vermek istiyorum.*” ve Ö₁₀ kodlu öğrencinin “*Şimdiki Türkçe dersine daha çok katılma isteği duyuyorum çünkü resim içimdekileri çıkarıyor (düşüncelerini daha iyi ifade etme) diğer dersler sade ve sıkıcı oluyor.*” ifadeleri karikatürün öğrencilerin derse yönelik motivasyonları üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar Kaplan'ın (2020) karikatürün öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu artırdığını belirten çalışmasının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bayülgen (2011) de çalışmasında karikatürün öğrencilerin yazma konusundaki ön yargılarını kırarak motivasyonlarını artırdığı ifade etmiştir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular ve bulgulardan ulaşılan sonuçlara göre eğitim-öğretim sürecine, program uygulayıcısı öğretmenlere ve konuyla ilgili çalışma yapacak araştırmacılara yönelik birtakım öneriler sunulmaya çalışılmıştır. Bu öneriler şunlardır:

- Öğrencilerin dinlediğini/izlediğini anlama, konuşma, okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesinde Türkçe dersi metin işleme sürecinde karikatürden faydalanılmalıdır.
- Öğrencilerin dil becerilerini etkili ve verimli kullanmada bir altyapı oluşturan düşünsel becerilerin geliştirilmesinde karikatürden yararlanılmalıdır.
- Öğrencilerin eğlenerek ve keyif alarak öğrenecekleri olumlu bir sınıf iklimi yaratmada karikatürden yararlanılmalıdır.
- Öğrencilerin öğrendiklerini içselleştirip gösterebilmelerine imkân sunacak ortamlar yaratmak için karikatüre eğitim ortamında daha fazla yer verilmelidir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Doktora çalışmasından üretilmiş bir araştırma olduğu için etik kurul iznine gerek yoktur.

Yazarların Katkı Oranı

Çalışmada yazarların eşit oranda katkısı bulunmaktadır.

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Kaynakça

- Akkaya, A. (2011). *Karikatürlerle dil bilgisi öğretimi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksoy, B., Karatekin, K., Kuş, Z. ve Sönmez, Ö.F. (2010). Sosyal bilgiler öğretiminde karikatür kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi, *New World Sciences Academy*, 5(4), 1483-1497.
- Altun Alkan, H. ve Yaylı, D. (2022). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında karikatür okuryazarlığının değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 108-128.
- Aytekin Özkan, P. (2009). *Yabancı dil olarak Türkçe derslerinde kültürlerarası iletişim yetisi kazandırma amaçlı karikatür kullanımı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ayu, P. (2016). Designing caricature in teaching writing for EFL learners. *Research in English and Education Journal*, 1(1), 1-9.
- Bayülgen, N. (2011). Yazı çalışmalarında karikatür, motivasyon ve yaratıcılık. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 1(1), 39-55.
- Çaylı, C. (2020). *Ortaokul Türkçe derslerinde öğrencilerin dinleme becerisinin geliştirilmesi ve gelişim durumlarının belirlenmesine yönelik bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çer, E. (2017). *Karikatürlerle Türkçe öğretimi*. Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Danyal, N. (2005). Karikatürü iyi bilen biri fazladan bir dil sahibi olmuş demektir. *Hürriyet Gösteri Dergisi*, 275, 74.
- De Fren, M. (1988). Using cartoons to develop writing and thinking skills. *The Social Studies*, 79(5), 221-224.
- Duran, C. (2020). *Birleştirilmiş sınıflı ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde konuşma becerilerinin karikatürler yoluyla geliştirilmesi: Bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ersoy, A., F. ve Türkkan, B. (2010). İlköğretim öğrencilerinin çizdikleri karikatürlere yansıttıkları sosyal ve çevresel sorunların incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 96-109.
- Et, E. (2019). *Karikatürle yazma çalışmalarının ortaokul öğrencilerinin yaratıcı yazma becerisine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek Lisans tezi. Kırşehir: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ferrance, E. (2000). *Themes in Education: Action Research*. Northeast and Islands Regional Educational Laboratory At Brown University.
- Fındık Dönmez, A. (2013). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin gelişmesinde karikatürün etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32, 127-146.
- Güney Mürsel, C. (2009). *Deyim ve atasözlerinin öğretiminde karikatürün etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hayran, S. (2021). *Karikatür destekli öğretimin ilkokul Türkçe dersine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kırşehir: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- İnel, D. (2012). *Kavram karikatürleri destekli probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin problem çözme becerileri algularına, fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına ve kavramsal anlama düzeylerine etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Jamal, S. N. B., Ibrahim, N.H.B., ve Surif, J.B. (2019). Concept cartoon in problem-based learning: A systematic literature review analysis. *Journal of Technology and Science Education*, 9(1), 51-58. <https://doi.org/10.3926/jotse.542>.
- Kaplan, N. (2017). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarında karikatürlerin yeri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaplan, K. (2020). *Ortaokul Türkçe derslerinde karikatür okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Katipoğlu, M., Eken, Z. ve Körbay, M. (2017). Matematik öğretiminde eğlence ve mizah içeren karikatürlerin kullanılmasının öğrencilerin matematik başarısına ve matematik kaygısına etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 3(1), 32-45.
- Kıvrak, D. (2016). Söz varlığını geliştirmeye yönelik etkinlik önerisi: bir karikatür, bir resim. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 6(2), 89-96.
- Kleeman, G. (2006). Not just for fun: Using cartoons to investigate geographical issues. *New Zealand Geographer*, 62(2), 144-151. <https://doi.org/10.1111/j.1745-7939.2006.00057.x>
- Koç Akran, S. ve Kocaman, İ. (2018). Karikatüre dayalı öğrenme- öğretme modelinin okul öncesi öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerine etkisi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 105-122. <https://doi.org/10.19160/ijer.384847>.
- Koçoğlu, E. (2012). *6. sınıf sosyal bilgiler dersinde karikatür kullanımının erişiyeye göre değerlendirmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T., ve Voegtle, K. H. (2006). *Methods in educational research: From theory to practice*. Jossey-Bass.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1-8. sınıflar)*. Milli Eğitim Yayınevi.
- Melanlıoğlu, D., Karakuş Tayşi, E. ve Özdemir, B. (2012). Yabancılarla Türkçe öğretiminde karikatür kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 241-256.
- Nigmatzyanova, Y., Valeeva, N., Rudneva, M., Guslyakova, A., Ulanova, K. ve Pavlova, E. (2019). Developing speaking skills through cartoons in english for specific purposes (esp) classes. A case study of ecological faculty students. *Proceedings of INTED*, 11-13 Mart 2019, Valencia, s. 4091-4094.
- Piaw, C. Y. (2012). Using content-based humorous cartoons in learning materials to improve students' reading rate, comprehension and motivation: It is a wrong technique? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 64, 352-361. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.042>
- Sever, S. (2006). Türkçe öğretiminin çözülemeyen sorunları. *Varlık Dergisi*, 1189, 8-16.
- Sever, S. (2018). *Sanatsal uyarımlarla dil öğretimi*. Tudem Yayınları.
- Sharma, Y. (2016). A Study on Teaching English Writing Skills Through Cartoons. *International Education & Research Journal*, 2(7), 32-34.
- Soy, O. (2019). *Kavram karikatürleri aracılığıyla ilkökul 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin okuma-yazma becerilerinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Soylu, S. (2020). *Deyim öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi (Toondoo uygulaması örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Düzce: Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Taş, M. (2013). Karikatür destekli fen öğretimine ilişkin bir araştırma: ilköğretim 6. sınıf yaşamımızdaki elektrik ünitesi örneği, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2), 473-500.
- Temizkan, M. ve Ünlüoğlu, C. (2017). Görsel destekli yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma başarılarına ve yazmaya yönelik görüşlerine etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 437-448. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.734>
- Toledo, M. A., Yangco, R., ve Espinosa, A. A. (2014). Media Cartoons: Effects on Issue Resolution in Environmental Education. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 4(1), 19-51.
- Topuz, H. (1986). *İletişimde karikatür ve toplum*. Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Uslu, H. (2005). Karikatür kullanımı keşke bütün derslerde yaygınlaştırılsa. *Hürriyet Gösteri Dergisi*, 275, 81-82.
- Uslu, H. (2007). Eğitimde karikatür. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 84, 15-18.
- Uzuner, S., Aktaş, E. ve Albayrak, L. (2010). Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarının görseller (illüstrasyonlar) açısından değerlendirilmesi. *Türk Bilimi ve Araştırmaları*, 15(20), 721-733.
- Ünver, Ş. ve Genç, A. (2013). Görselliğin gücü: Almanca ders kitaplarındaki görselliğe ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 393-404.
- Üstün, Ö. (2007). *Ortaöğretim üçüncü sınıfta Türk Dili ve Edebiyatı dersinde karikatür kullanımının yazılı anlatım öğretimine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Van Wyk, M. M. (2011). The Use of Cartoons as a Teaching Tool to Enhance Student Learning in Economics Education. *Journal of Social Sciences*, 26(2), 117-130.
- Yaman, B. (2018). *Sosyal bilgiler öğretiminde karikatür kullanımı (Eylem araştırması)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yaşar, Z. (2017). *Kavram karikatürleriyle yapılan etkinliklerin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bartın: Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs.). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M., Yaşar Sağlık, Z. ve Kadan, Ö.F. (2021). Kavram karikatürleriyle yapılan öğretimin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 46(207), 127-147.

Extended Abstract

Introduction

The main goal of language teaching is to develop students' linguistic skills. However, the development of students' intellectual skills should also be ensured so that they can adapt to the developing technology and changing age and interpret the changes experienced. Accordingly, the Turkish Language Teaching Programme (2019) is structured on the acquisition and development of students' linguistic and intellectual skills. According to Güneş (2012), thinking skills do not develop spontaneously at school, and activities and materials that develop thinking skills should be included in the lessons to develop these skills. According to Sever (2006), Turkish language teaching should not be dependent on the textbook, and a multi-stimulus educational environment should be created by enriching the teaching process with visual stimuli. Cartoons are one of the effective visual stimuli that can be used in the text processing process of Turkish lesson. Cartoons, which attract attention with their features such as ease of access and use and economy, can be used in all stages of the text processing process, as well as being a useful material in the development of students' linguistic and intellectual skills as a whole.

Method

This research, which is a qualitative study, was conducted with action research design. Lodico et al. (2006) state that action research is a type of research that researchers use when they want to solve a problem they encounter or when they want to find ways to improve their teaching methods, students' learning or both. In conducting this study with action research design, it was effective that a solution was produced to a problem identified in action research and that action research has a structure that includes the researcher in the process.

Research group

In this study, easily accessible case sampling, one of the purposeful sampling types, was used. In this type of sampling, the researcher selects a situation that is close and easy to access and provides speed and practicality to the research (Yıldırım & Şimşek, 2016, p. 123). The study group of the research consists of 23 students studying in the seventh grade of a secondary school in Çaycuma district of Zonguldak province.

Data Collection Tool and Data Collection Process

Semi-structured interview forms were prepared in order to determine the students' views on the use of cartoons in the text processing process in Turkish lesson. In the preparation of the interview forms, a literature review was conducted and the purpose of the study was taken into consideration. In order to ensure the validity and reliability of the interview forms, the interview forms were finalised by applying expert opinion.

Analysis of Data

In this study, content analysis technique was used to analyse the data obtained through interview questions. The interview forms were analysed to reveal similar and important concepts, and then these concepts were grouped and codes and then themes were formed. According to the codes and themes, definitions and interpretations were made.

Validity And Reliability

Various measures were taken to minimise the situations that may adversely affect the validity and reliability of the research. Firstly, the researcher should have long-term interaction with the sources that provide data for the study. Accordingly, eight action plans, each lasting one week (5 lesson hours), were implemented during the 2021-2022 academic year. In addition, an objective point of view was tried to be created by taking expert opinion at all stages of the research. The prepared interview questions were submitted to expert opinion before the application, and the interview questions were finalised by taking into account the feedback, corrections and suggestions of the experts.

Conclusion, Discussion and Recommendations

In this study, an answer to the question "What are the students' views on the use of cartoons in the text processing process in Turkish lesson?" was sought. According to the findings obtained from the preliminary, intermediate and final interview forms, it was concluded that the cartoon-supported text processing process provides a suitable ground for students to actively participate in the activities carried out, provides the development of students' linguistic and intellectual skills, and that students' motivation towards the lesson is high in this process and they learn by having fun.

According to the findings obtained in this research and the results obtained from the findings, some suggestions were tried to be presented for the education-teaching process, teachers who implement the programme and researchers who will study on the subject. These suggestions are as follows:

- Caricature should be utilised in the text processing process of Turkish lesson in the development of students' listening/watching comprehension, speaking, reading and writing skills.
- Cartoons should be utilised in the development of students' intellectual skills which constitute a substructure in the effective and efficient use of language skills.
- Caricature should be utilised in creating a positive classroom climate where students will learn by having fun and enjoying themselves.

- Caricature should be given more space in the educational environment in order to create environments that will enable students to internalise and demonstrate what they have learned.

Kuram ve Uygulamada SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 22.12.2023 *Kabul/Accepted:* 17.04.2024

Makale Türü: Araştırma

Türk Kültürüne Ait Sosyal Değerlerin Aktarımında Ortaokul İngilizce Dersi Öğretim Programının Önemi

Yavuz BOLAT*

Hasan GÜLLÜ**

ÖZ

Bu çalışma, ortaokul düzeyindeki İngilizce öğretim programı ders kitaplarındaki Türk kültürüne ait sosyal değerlerin ne sıklıkla kullanıldığı ve içerik açısından nasıl işlendiğini tespit ederek bu programların kültür aktarımındaki önemini ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı kullanılarak, doküman inceleme yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın odaklandığı materyaller, MEB tarafından 2022-2023 eğitim öğretim yılında, Hatay ilindeki ortaokul öğrencilerine öğretim sürecinde kullanmaları için dağıtılan İngilizce öğretim programının ders kitaplarıdır. Çalışma sürecinde, toplamda 4 ortaokul İngilizce ders kitabı, 40 farklı ünite ve 878 etkinlik incelenmiştir. Elde edilen verilerin analiz sürecinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak ulaşılan bulgular, frekans ve yüzde değerleriyle birlikte sunulmuştur. Bulguların doğruluğunu desteklemek için ilgili ders kitaplarından alıntılar ve görsellerden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, ortaokul İngilizce öğretim programı ders kitaplarında en sıklıkla yer alan sosyal değerlerin çalışma-iş değerleri olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bilimsel, geleneksel ve siyasi değerlere yeterli seviyede yer verildiği gözlemlenmiştir. Ancak, dini ve aile değerlerine yönelik etkinliklerin oldukça az olduğu fark edilmiştir. Bu çalışmanın sonuç bölümünde, ortaya çıkan eksiklikleri gidermek amacıyla, çeşitli öneriler sunulmuştur. Öneriler arasında; ders kitaplarındaki içeriğin Türk kültürüne ait sosyal değerler açısından daha da zenginleştirilmesi, öğrencilerin dini ve aile değerlerini anlamalarını sağlayacak fırsatların oluşturulması, ayrıca program tasarımcılarının bu konuda daha duyarlı olmaları yer almaktadır. Türk kültürü ve sosyal değerleri açısından aile kurumunun önemi bu programda özellikle vurgulanmalıdır. Elde edilen sonuçlar eğitimcilere, öğretim programlarının içeriğini gözden geçirme ve geliştirme sürecinde yardımcı olabilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal değerler, Türk kültürü, öğretim programı, İngilizce dersi, ders kitapları.

The Importance of The Middle School English Curriculum in Transmitting Social Values of Turkish Culture

ABSTRACT

This study aims to determine the frequency and content treatment of social values related to Turkish culture in the English curriculum textbooks at the middle school level, highlighting the importance of these curriculums in cultural transmission. Conducted using a qualitative research approach, the study employed document analysis to examine English curriculum textbooks distributed to middle school students in the Hatay province for the 2022-2023 academic year by the Ministry of National Education (MoNE). A total of 4 middle school English textbooks,

Atf Bilgisi: Bolat, Y. & Güllü, H. (2024). Türk kültürüne ait sosyal değerlerin aktarımında ortaokul İngilizce dersi öğretim programının önemi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 66-87. Doi: 10.48066/kusob.1408448

*Doç. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, yavuzbolat06@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-2398-9208

** Öğretmen (Yüksek Lisans), Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, hasangullu@outlook.com, ORCID: orcid.org/https://orcid.org/0009-0001-5252-9091

comprising 40 different units and 878 activities, were examined throughout the research process. The data were analyzed using a descriptive analysis approach, and the findings, along with frequency and percentage values, were presented. Quotations and visuals from the relevant textbooks were utilized to support the accuracy of the findings. According to the results of the study, the most frequently featured social values in middle school English curriculum textbooks were work-related values. Adequate attention was also given to scientific, traditional, and political values. However, there was a noticeable scarcity of activities related to religious and family values. The conclusion of the study includes various recommendations to address these shortcomings. Suggestions include enriching the content of textbooks in terms of social values related to Turkish culture, creating opportunities for students to understand religious and family values, and emphasizing the importance of the institution of the family in the program, particularly concerning Turkish culture and social values. The results obtained can assist educators in reviewing and improving the content of curriculums.

Keywords: Social values, Turkish culture, curriculum, English course, textbooks.

Giriş

Değerler, insanların hayatta önemseydiği ve rehber edindiği inançlar, tutumlar ve davranışlar bütünüdür. Aynı zamanda değerler; kişinin içerisinde olduğu gruba ait olan nesnelere ve şartların niteliğini ya da niceliğini tespit etmek için başvurdukları ölçütlerdir. Bu değerlerle oluşturulan norm ile kurallar, toplum tarafından kabul görmüş ve toplumu yönlendiren unsurlardır. Değer kavramı günlük hayatımızda; ticaret, eğitim, hukuk, sağlık gibi çeşitli alanlarda sıkça karşımıza çıkmaktadır (Arieli vd., 2020). İnsanların özgün özelliklerini yansıtmaları sebebiyle ilişkilerimizde sürekli olarak bu kavram karşımıza çıkmaktadır. Aile ve toplum arasındaki ilişkilerimizi düzenlemede önemli bir role olan değerler sosyal çevrede, akraba ve komşuluk ilişkilerimizde, ticari hayatta ve alışveriş esnasında kendine özgü kurallar oluşturarak insanların yaşam serüvenine yön vermektedir (Keçeci Kurt vd. 2014; Bolat ve Korkmaz, 2021).

Aile, toplumun temelini oluşturur ve aynı zamanda kişiye ilk değerler eğitiminin verildiği yerdir. Kişi belirli yaşa geldiğinde ise aile bu görevi ağırlıklı olarak okula ve topluma bırakır. Eğitim öğretim kurumları, toplumun sosyo-kültürel değerlerini bir nesilden diğerine aktarma görevini üstlenmektedir. Kişi, düzgün bir karaktere sahip olmak ve içinde bulunduğu topluma adapte olabilmek için değerler eğitimine ihtiyaç duyar (Acun vd., 2013). Okullarda görev yapan tüm çalışanların ana gayesi; eğitim öğretim araç gereçlerinin de sürece katkısıyla evrensel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek olmalıdır. Ders kitapları öğrenci ile öğretmenlerin en çok kullandıkları ders araç gereçlerinin başında gelmektedir (Pavešić ve Cankar, 2022). Ders kitapları, öğrenci seviyesine uygun bilgi, değer ve yetenekleri içeren eğitim materyallerini sunarak, öğretim programına göre düzenlenmiş basılı kaynaklardır. Bu kitaplar, öğretim programının hedeflerini yansıtarak öğrencilere bilgi ve beceriler kazandırmayı amaçlar. Aynı zamanda, değerleri işleyerek öğrencilerin etik ve sosyal açıdan bilinçli bireyler olmalarına katkıda bulunur (Bolat, 2023).

Çoğu bilim insanı ve filozof, değer kavramıyla ilgili çeşitli açıklamalarda bulunmuştur. Değer kelimesinin kökenini incelediğimizde, Latince güçlü olmak anlamına gelen “*valor*” sözcüğünden İngilizceye “*value*” olarak geçtiğini görüyoruz. Sosyologlar değeri; etik, norm, çıkar, yükümlülük gibi kavramlarla ilişkilendirmişlerdir (Holdo, 2022). Sosyal bilimler alanında, değerler genellikle doğruluk, iyilik veya arzulanabilirlik kavramlarıyla ilişkilendirilen ve bu kavramlara uygun olan eylem ve tutumların sınırlarını belirleyen inançlardır (Gamage vd., 2021). Değer, bir amacı olan eylemlerin fiyatı, içeriği veya anlamıdır (Warsilah, 2013). Felsefi anlamda; bireyin arzu eden, gerek duyan bir canlı olarak nesneyle ilişkisinde ortaya çıkan şeydir (Aydın ve Güler, 2012). Psikolojik açıdan baktığımızda değer, insan davranışlarının yönlendirici işlevini yerine getiren rollerdir (Gouveia vd. 2015).

Değer; kişilerin diğer insanların, toplumsal fenomenlerin ve nesnelerin kıymetini ölçmek için başvurdukları bir dizi norm ve kriterlerdir (Bolat, 2016). Bu normlar ve kriterler, bize hangi şeyin olumlu veya olumsuz, hangi şeyin güzel veya çirkin, hangi şeyin doğru veya yanlış olduğuyla alakalı kararlarımızda rehberlik etmektedir (Ulusoy ve Arslan, 2016). Değerler; bireylerin ortak bir şekilde kabul ettiği, tercih ettiği, yönelim gösterdiği, önemseydiği ve harekete geçtiği düşünceler, davranışlar, prensipler, standartlar, nesnelere, ürünler, etkinlikler, uygulamalar, normlar veya kurallardır (Aspin, 2007). Değerler genel olarak toplumun kabul ettiği değer yargılarını oluşturan ve tüm kişiler tarafından benimsenen davranış ve tutumlar, kişinin değer tercihlerini etkileyerek kişinin kendi yaşamına yön vermektedir (Aktepe ve Yel, 2009).

Değerlerin özellikleri birbirleriyle bağlantılı değildir. Kendi içlerinde hiyerarşik bir yapıya sahiptirler, toplumdaki topluma veya zamana göre değişebilirler. Değerin algılayana göre yeri değişebilmektedir (Schwartz, 2012). Yeni değerler eklenerek veya daha eski değerler çürütülerek sürekli olarak gelişebilirler. Değerler, sosyal onaya sahip birtakım pekiştiricilerle desteklendiğinde kabul görmeye devam ederken, desteklenmediklerinde ise etkilerini kaybederler. Kimi değerler bazı toplumlara has iken, kimi değerlerse dünya çapında kabul gören ortak değerlerdir (Chowdhury, 2016). Toplumlar arasında bağ kurarak oluşan ve sürekliliği sağlanan ortak değerler de vardır, bu da bu değerlerin evrensel niteliklerinin olduğunu gösterir (Keskin, 2015).

Toplum içerisinde değerlerin çeşitli işlevleri ve görevleri bulunmaktadır (Umanailo vd., 2020). Örneğin; kişilerin toplumdaki sosyal konumlarının belirlenmesinde etkin role sahiptir. Kişilerin odağını maddi kültürün unsurlarına yönlendirir. Toplumların ideal düşünce ve davranışa biçimlerini tercih etmelerine katkı verir. Değerler, toplumun birey ya da bireyler tarafından yapılmasının hoş karşılanmadığı eylemlerin gerçekleşmesini engellerken, sosyal birlikteliğin doğmasına ve onun süreklilik kazanmasını sağlar (Fischer, 1990). Değerlerin temel görevi, toplumun düzenlenmesine yönelik yazılı ve yazılı olmayan kuralların oluşumunu şekillendirmektir. Bu etki, evrenseldir ve aynı zamanda toplumdan topluma farklılık gösterebilir (Chowdhury, 2016).

Sosyal Değerler

İnsanlar, doğaları gereği toplumsal varlıklardır. Bu özellikleri, insanları toplum içinde yaşamaya zorunlu kılar. İnsanlar, öncelikle doğdukları grubun içinde ve daha genel anlamda toplum içerisinde yaşayan sosyal varlıklardır (Doğan, 2007). Bireylerin toplumsal varlıklar olmaları nedeniyle, toplum içerisinde sergiledikleri değerler sosyal değerleri oluşturur. İnsanın en vurgulanan özelliği, sadece bireysel düzeyde değil, aynı zamanda toplum yaşamına da mecburi bir bağlılık içinde bulunmalarıdır (Güngör, 2008). Bu sebeple, ortaya çıkan ve toplumsal yaşamı düzenlemeye yardımcı olan sosyal değerler, bireyin toplum içindeki ilişkilerine düzen ve yapı kazandırır (Bolat, 2016). Değerler bireylerin psikolojisinden kaynaklandığı kadar, kolektif gruplarla, organizasyonlarla ve toplumlarla etkileşim halinde olmalarından da kaynaklanmaktadır (Begley ve Johansson, 2003). Kişisel değerler, mesleki değerler, kurumsal değerler ve sosyal değerler arasındaki ilişkilerin dengeli bir şekilde değerlendirilmesi önemlidir (Hemingway, 2005).

Sosyal değerler, insanların hayatlarını düzenlemek, toplumsal ilişkiler kurmak ve etkileşimde bulunmak için rehberlik eden temel ilkelere dayalıdır (Bardi vd. 2009). Bu değerler, insanların farklı kültürel, etik ve sosyal bağlamlarda ortak bir anlayış ve uyum sağlamasına yardımcı olur. Felsefi düşünceden ahlaki prensiplere, estetik anlayıştan hukuki normlara kadar geniş bir yelpazeyi kapsarlar (Dyczewski ve Slawik, 2016). Toplum içindeki tüm hareketlerden, iletişim biçimlerine, iş birliği ve dayanışmadan kişisel özgürlüklere kadar insan davranışlarının temelini oluştururlar. Sosyal değerler insanların bireysel ve toplumsal yaşamlarını yönlendirirken aynı zamanda toplumun yapısal dengesini ve işleyişini şekillendirirler (Sarı, 2013). Bu sebeple, sosyal değerler insan varlığıyla alakalı olarak geniş bir boyutta etkileşim gösterir. Ayrıca toplumun tüm eylemlerini ve davranışlarını kapsar.

Sosyal değerler, toplumun bireyler arasındaki ilişkilerini düzenleyen kurallardır. Bu kurallar, geçmiş nesillerden gelmiş olsun veya günümüzde oluşturulsun, insanlar arasında ortak bir anlayış sağlanmadığı sürece huzur içinde ve iş birliğiyle yaşanamaz. Huzur ve iş birliği, toplumun temelini oluşturur (Güngör, 2008). Dolayısıyla, sosyal değerler, insanların birlikte yaşama ve iş birliği yapma amacıyla paylaştıkları kuralların ve anlayışın çekirdeğini oluşturur. Toplum adına değerlerin yarar sağlaması, bireylerin değerler hakkında tartışma ortamı oluşturmadan bir düşünce birliği sağlamaları ve değerleri insan ilişkilerinde kurallar olarak benimsemeleriyle gerçekleşir. Böylelikle, bireyler arasında düzen ve iş birliği sağlanabilir ve toplumun refahı yükseltilebilir (Bolat, 2013). Sosyal değerlerin oluşumunda, toplumsal yapıların çeşitlilik göstermesi sebebiyle sosyal değerleri sınıflandırmak farklılık gösterebilir. Ancak sosyal değerleri aşağıdaki gibi açıklamak mümkündür (Bolat, 2016):

- *Aile Değerleri:* Aile içi ilişkiler, sorumluluklar ve sadakat gibi değerler bu boyutta şekillenir.
- *Bilimsel Değerler:* Bilgiye saygı, objektiflik, araştırma etiği gibi değerler bilimsel çalışmaların temelini oluşturur.
- *Çalışma-İş Değerleri:* İş ahlakı, iş performansı, iş birliği ve liderlik gibi değerler iş dünyasının işleyişini etkiler.
- *Dini Değerler:* İncanın ve ibadetlerin yönlendirdiği değerler bu boyutta yer alır.
- *Geleneksel Değerler:* Kültürel miras, gelenekler, törenler ve aidiyet gibi değerler bu boyutun parçasıdır.
- *Siyasi Değerler:* Demokrasi, özgürlük, adalet gibi siyasi ilkeler ve inançlar bu boyutta önemli bir rol oynar.

Değerler Eğitimi

İlk olarak değerlerin kazanılması ailede başlar. Çocuğun değerleri içselleştirmesi açısından aileler, önemli bir role sahiptir. Eğitim öğretim süreciyle okula başlayan öğrenciler bu dönemde, ders içerikleri aracılığı ile değerleri tanımaya ve öğrenmeye devam eder. Özellikle okullarda sunulan değerler eğitimi, sağlıklı bir toplum oluşturmak açısından önemli bir rol oynamaktadır (Bridge, 2003). Değerler, toplumsal norm ve kuralların temel parçalarını oluşturur. Gelişim ise süreklilik ve devamlılık arz eder. Bunun sonucunda, bu norm ve kurallar kabul edilse bile dönüşen, ilerleyen toplumlarda çeşitli problemler ortaya çıkmaktadır. Değerler eğitiminin önemi; toplum ve aile içi sorunların, ekonomik ve finansal sistemin bozulmasının, sivil-demokratik kültür ve anlayışın kötüye gitmesinin, internetin olumsuz yönde kullanımının ve iklim değişiklikleri gibi sorunlarla başa çıkmak için vurgulanmalıdır (Kenan, 2009).

Eğitim ve öğretim, birbirleriyle ilişkili olmalarına rağmen anlam itibarıyla farklı kavramlardır. Eğitim, gençlerin ve çocukların toplumsal yaşamda yer alabilmeleri için gereken bilgi, beceri ve anlayışları edinmelerini ve aynı zamanda kişiliklerini geliştirmelerini amaçlayan bir süreci ifade eder. Bu süreç, okul içi veya okul dışı, dolaylı veya doğrudan desteklenirken, öğretim ise belirli bir amaca yönelik olarak gereken bilgilerin aktarılma süreçlerini içermektedir (TDK, 2011). Bu nedenle değerler eğitimi, değerlerin kişiye aktarılması sürecini içerir. Değerler eğitiminin sağlanması için değerlerin kazandırılması gerekmektedir. Değerlerin öğretimi konusunda, alanyazında farklı yaklaşımlar olduğunu gözlemlemekteyiz. Değer öğretiminin uygulanabileceği yöntemlerle ilgili olarak dört farklı yaklaşım mevcuttur (Bolat, 2016).

Değer Aşılamak: Geleneksel metotlarla uygulanır. Öğrencilere nasihat verilerek aktarılmaya çalışılır. Pozitif ifadelerle yeterli düzeyde öğüt verilirse değer elde edileceğine inanılır. Bu yöntem ilkökul seviyesindeki öğrenciler için etkili olabilir. Çünkü gençlik zamanında kişi genellikle kendini

ispatlamaya çabasındadır. Tavsiyeleri ciddiye almayabilir. Bu yöntemde daha çok geçmiş ait hikayelere ve hayat öykülerine başvurulur.

Değeri İzah Etmek: Değeri izah etme metoduna göre, öğrenci tek başına değeri anlayamayabilir. Bu yüzden ona objektif bir şekilde destek olunması gerektiği vurgulanır. Öğretmen tarafından öğrenciye rehberlik yapılmamalı, yorumda bulunulmamalı, bunun yerine kendi değerini izah etmesi için cesaretlendirilmeli ve farkındalık kazanması için elverişli ortam hazırlanmalıdır.

Ahlaki Sorgulama: Bu metodun amacı, öğrencilerin ahlaki kararlarını ortaya çıkarmak için ikilemler barındıran öyküler sunarak, kendi hal ve hareketlerine kılavuzluk edecek ahlaki ilkeler geliştirmelerini desteklemektir. Öğrencinin ulaştığı sonuç mühim değildir. Önemli olan o sonuca ne amaçla ulaştığıdır.

Değer Analizi: Gerçek veya suni sorunlarla karşılaşıldığında bu metoda başvurulur. Değer analizinde, örnek olaylar aracılığıyla öğrenciler ahlaki düşünme yetilerini geliştirirken, bilimsel açıdan sorun çözme yöntemini sosyal sorunlar üzerinde de uygulama yeterliliği kazanırlar.

İngilizce Dersi Öğretim Programı

İngilizce dersi ortaokul öğretim programında, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek büyük önem taşımaktadır. Bu yüzden, öğrencilerin yabancı dili kullanarak gereksinimlerini ve isteklerini ifade edebilmeleri, fikirlerini ve inandıkları şeyleri açıklayabilmeleri, iletişim yoluyla ilişkilerini sürdürebilmeleri gibi hedeflere ulaşabilmeleri için iletişimsel yaklaşım benimsenmiştir. Bu yaklaşım, dil bilgisi kurallarının daha çok dilin gerçek hayatla etkileşimli olmasını ve doğal kullanımını esas almaktadır (MEB, 2018).

İngilizce Dersi Öğretim Programındaki Değerler Eğitimi

Değer ya da değerler ile ilgili yargılar insanın hayat felsefeleriyle tavırlarını biçimlendirip yönlendiren, bu doğrultuda yaşamları boyunca hedeflerini idealleri ile düşünce tarzlarını etkileyen ilke ve standartlardır (Rokeach, 1973). Ortaokul İngilizce dersi öğretim programında, temel dil becerilerinin kazandırılmasının yanında değerler eğitimi konularının öğrencilere aktarılması da önemli görülmektedir. Milli Eğitim Temel Kanununda, milli ve evrensel değerlerden ayrı bir eğitim programı ve müfredatın olamayacağı, bu değerler kişiler ve toplumlar adına son derece önemli olduğu belirtilmektedir. Çağdaş eğitim programları; kişisel ve toplumsal inançları, milli ve evrensel tutumlarıyla değer yargılarını içermekte ve bu değerleri olması gerektiği biçimde öğrencilere kazandırmayı amaçlamaktadır (MEB, 2018). Değerler eğitimi, bireylerin sadece akademik başarılarına odaklanmayıp aynı zamanda karakter gelişimini ve toplumsal sorumluluk anlayışını da içeren bir yaklaşımı ifade etmektedir. Bu eğitim türü, öğrencilerin sadece bilgi ve beceri kazanmalarını değil, aynı zamanda olumlu değerleri benimsemelerini, etik davranışları öğrenmelerini ve toplum içinde daha sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmelerini hedefleyerek okullarda pedagojik ve destekleyici yapılar oluşturmaktır (Berkowitz, 2011).

İngilizce dersleri, bireylere yalnızca dil becerileri kazandırmakla kalmayıp aynı zamanda ekstra avantajlar da sunabilir (Rodríguez, 2017). İngilizce dersleri, çocukluk dönemiyle birlikte çeşitli değerlerin farkına varılması kültürlerin keşfedilmesi, ilişkileri anlama, kendi kültürünün özelliklerinin farkına varılması gibi öğrenen bireye önemli fırsatlar sunmaktadır. Bu süreç, duygusal ve zihinsel ifade becerilerini geliştirerek, başkalarını anlama yeteneğini kazanan bireylerin sağlıklı bir kişilik ve bu kişiliği destekleyen değer sistemi oluşturmasına yardımcı olur. Öğrencilerin duygusal, sosyal ve zihinsel gelişimini göz önünde bulundurarak, aynı zamanda öğrencilerin ilgi alanlarını dikkate alarak, değerlerin eğitim müfredatına dahil edilmesi ve öğretmenlerin rehberliğinde öğrencilere aktarılması, değerlerin iletilmesi açısından son derece önemlidir. Bu yöntem, öğrencilere sadece dil becerilerini

değil, aynı zamanda yaşamları boyunca kullanabilecekleri temel değerleri benimsemeleri için bir temel oluşturur (Alpar, 2013).

Ders Kitapları

Bireyi doğru davranışlara yönlendiren değerlerin, erken yaşlardan itibaren çocuklara kazandırılması gerekmektedir. Bu, hemen gerçekleşebilecek bir süreç değildir çünkü kişiliğimizin değerlerimiz tarafından şekillendirilmesi zamanla oluşmaktadır. Bu süreçte; kişinin okul, aile ve sosyal ortamları belirleyici bir rol oynamaktadır. Öğretim programında bulunan değerlerin, ders kitaplarından yeterli düzeyde yer alıp almadığı önemlidir. Çünkü ders kitapları öğretim ortamında öğrencilerin en sık kullandığı ders materyallerinin başında gelmektedir. Ders kitapları önemli bir eğitimsel araç olmakla birlikte sınıf içindeki etkinlikleri düzenlemektedir. Öğretmenin öğretim sürecinde aktaracağı içeriği oluştururken öğrenen bireyin kazanacağı eğitim davranışını somutlaştıran önemli bir kaynak olarak görev yapar (Pavešić ve Cankar, 2022).

Ders kitapları kullanımı bilgilendirme, öğrenmeyi yapılandırma ve örgütlenme olmak gibi görevlerin yerine getirilmesine yardımcı olmaktadır (Anwari, 2021). Ders kitapları, öğretim programının temel içeriği ve onun tamamlayıcısıdır (Ünsal ve Güneş, 2002). Ders kitabı, ilgili öğretim programlarındaki hedef ve açıklamalar doğrultusunda dersin işlenmesini kolaylaştırmayı amaçlayan, öğrencilere yardımcı olacak farklı örnekler, egzersizler, işlenen konularla ilişkili web bağlantıları, okuma materyalleri ve daha birçok etkinliği içeren, ayrı ayrı kullanılabilen basılı bir kaynak olarak tanımlanabilir (MEB Ders Kitapları Yönetmeliği, 2012). Ders kitapları, öğretim programlarına uygun şekilde hazırlanarak eğitsel hedeflerin gerçekleştirilmesinde öğretimsel içeriğin en temel kaynağıdır. (Bolat ve Hali, 2017). Eğitim öğretimde kullanılan, vazgeçilemeyecek olan yegâne kaynak ders kitaplarıdır (Papajani, 2015). Bu nedenle, ders kitapları, öğrencilere değerlerin kazandırılmasında önemli bir görev üstlenmektedir (Mupa ve Chinooneka, 2015). Eğitim programlarında değişiklik olsa bile güncellenerek, eğitim ortamlarında görevini yerine getirmeye devam eden bu materyallerin eğitim ve öğretim açısından değeri ve önemi inkâr edilemez (Güzel ve Şimşek, 2012).

Değerlerin Ders Kitaplarıyla Aktarılması

Ders kitabı hemen hemen dünyanın her yerinde İngilizce öğretiminin vazgeçilmez bir parçasıdır. Öğretme öğrenme süreci, ders kitabı olmadan tam anlamıyla tamamlanmış sayılmaz (Wen-Cheng vd., 2011). Ders kitaplarında bulunan bilgi ile görseller, değer eğitimi örtük veya açık bir biçimde içerebilir. Aynı şekilde; değerler eğitimi, İngilizce öğretiminde de örtük veya açık bir biçimde yapılmaktadır (Kavocs, 2017). Çünkü dil, bulunduğu toplumun düşünce tarzı hakkında bilgi veren bir araçtır. Dil, toplum ile beraber evrim geçirdiği için yabancı bir dili ediniminin temel gerekliliklerinden biri, o toplumun düşünce tarzını benimseyebilmektir (Er, 2006). Bu sebeple; İngilizce öğretimi, değerlerle beraber yapılmalıdır. Ders kitaplarının içeriği, öğretim programları tarafından oluşturulmaktadır. Pek çok öğretmen etkinliklerini ve çalışma programlarını, öğretim programlarından ziyade ders kitaplarına göre hazırlamaktadır. Bu durum, ders kitaplarının ne kadar önemli olduğunu göstermektedir (Gülersoy, 2013). Ders kitapları öğrencilere bilgi sağlamakla kalmaz, onların düşünme şekillerini ve sosyal yetilerini güçlendirmeye yönelik katkılarda da bulunur (Anwari, 2021). Böylece çocuklara aktarılmak istenen değerler, beceriler ve tutumlar ders kitapları aracılığıyla kazandırılabilir.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Değerler eğitimi ailede başlar, belli bir süre sonra okullarda daha organize ve kararlı bir biçimde uygulanarak devam eder. Okullarda aktarılan değer bilinci planlı ve programlı bir biçimde gerçekleştirir. Değer eğitimi; formal eğitim sürecinde sunulan, yeni kuşakların kişisel gelişimine ve toplumsallaşmasına katkıda bulunan bir alandır. Bu anlamda, öğrencilere aktarılmak istenen değerler, beceriler ve tutumlar konusunda ders kitaplarının önemi büyüktür. Bütün öğrencilerin aynı kitapları

kullanmaları, ders kitaplarının önemini ve verimini yükselten diğer bir faktördür. Öğrenciler ile öğretmenler için ders kitaplarının önemi inkâr edilemez. Ders kitaplarında çocuklar, bilgiye ve edinmeleri gereken değerlere ile becerilere ulaşırlar. Kitapların içerdiği metinler ile görseller; yalnızca bilgi açısından değil, aynı zamanda değer ve beceriler bakımından da incelenmelidir. Değerlerin öğrencilere aktarılmasında önemli rol oynayan ders kitaplarının, sosyal değerleri ne ölçüde içerdiğinin incelenmesinin önemli olduğu ve bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı ortaokul İngilizce öğretim programı ders kitaplarında sosyal değerlere nasıl yer verildiğini, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında doküman inceleme yöntemi kullanarak ortaya koymaktır. Bu hedef doğrultusunda projenin ikinci kısmında, literatürdeki ortaokul İngilizce dersi ve değerler eğitimi ilişkisine ait bilgiler bulunmaktadır. Öncelikle değer ile sosyal değerler kavramlarının tanımına yer verilmiş ve İngilizce eğitimiyle bu değerler arasındaki ilişki sunulmaya çalışılmıştır. Arkasından dil eğitiminde önemli role sahip İngilizce öğretim programlarının uygulandığı ders kitaplarının, evrensel değerleri ne şekilde yansıttığı incelenmiştir. Bu nedenle bu çalışmanın amacı, ortaokul İngilizce dersi öğretim programında bulunan sosyal değerlerin İngilizce ders kitaplarında nasıl ele alındığını belirlemektir. Bu amaç bağlamında ve alt problemlere cevap aranmıştır:

1) Ortaokul İngilizce dersi öğretim programında bulunan sosyal değerler, 5. Sınıf İngilizce kitaplarında nasıl ele alınmıştır?

2) Ortaokul İngilizce dersi öğretim programında bulunan sosyal değerler, 6. Sınıf İngilizce kitaplarında nasıl ele alınmıştır?

3) Ortaokul İngilizce dersi öğretim programında bulunan sosyal değerler, 7. Sınıf İngilizce kitaplarında nasıl ele alınmıştır?

4) Ortaokul İngilizce dersi öğretim programında bulunan sosyal değerler, 8. Sınıf İngilizce kitaplarında nasıl ele alınmıştır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, ortaokul İngilizce öğretim programı ders kitaplarını, sosyal değerler açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak doküman analizi yöntemiyle yürütülmüştür. Nitel araştırmalar, araştırmacılara veri kaynaklarına doğrudan erişme fırsatı sunar. Bu, bağlam ve olguların daha derin bir şekilde anlaşılmasına olanak tanır ve sentezlenen bilgilerden yola çıkarak ikna edici genellemeler yapmayı mümkün kılar (Büyüköztürk, 2011). Doküman incelemesi, sadece yazılı belgeleri değil aynı zamanda görsel belgeleri de kapsayan bir araştırma yöntemidir.

Çalışma Materyali

Bu araştırmanın dokümanlarını; MEB tarafından 2022-2023 eğitim öğretim döneminde Hatay ili genelinde öğrencilere dağıtılan, ortaokul İngilizce öğretim programı ders kitapları oluşturmaktadır. Çalışmanın, dokümanları oluşturan ilgili ders kitaplarının yayınevi ve yazar bilgileri Tablo 1’de, ünite dağılımları ise Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 1. Araştırmada incelenen ders kitapları

Kitabın Adı	Yazarı(ları)	Yayınevi
Ortaokul İngilizce 5. Sınıf Ders Kitabı	Dr. Mehmet Yalçın Günhan Genç Nihat Özgür Orhon Hayriye Şahin	MEB Yayınları
That's It Ortaokul İngilizce 6. Sınıf Ders Kitabı	Fatma Demircan Gonca Ahıskalı Aysel Berket Ferdî Günay	MEB Yayınları
Let's Learn English Ortaokul İngilizce 7. Sınıf Ders Kitabı	Aydan Aykanat Erdem Turgut Balcı Kader Duran Özdil	MEB Yayınları
Mastermind Ortaokul İngilizce 8. Sınıf Ders Kitabı	Binnur İlter İlknur İzgi Esra Çavuşer Özdemir Zeliha Tuğba Çavuşer Yünlü	MEB Yayınları

Tablo 2. Araştırmada incelenen İngilizce ders kitapları ve üniteler

5. Sınıf	6. Sınıf (That's It)	7. Sınıf (Let's Learn English)	8. Sınıf (Mastermind)
1. Hello	1. After School	1. Appearance and Personality	1. Friendship
2. My Town	2. Yummy Breakfast	2. Biographies	2. Teen Life
3. Games and Hobbies	3. Downtown	3. Sports	3. In the Kitchen
4. My Daily Routine	4. Weather and Emotions	4. Wild Animals	4. On the Phone
5. Health	5. At the Fair	5. Television	5. The Internet
6. Movies	6. Occupations	6. Celebrations	6. Adventures
7. Party Time	7. Holidays	7. Dreams	7. Tourism
8. Fitness	8. Bookworms	8. Public Buildings	8. Chores
9. The Animal Shelter	9. Saving the Planet	9. Environment	9. Science
10. Festivals	10. Democracy	10. Planets	10. Natural Forces

Veri Toplanması

Veri toplama sürecinde ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda kullanılan dört farklı İngilizce kitabı incelenmiştir. Ayrıca araştırılan sosyal değerlerin sayısal verilerinin oluşturulması için veri analizi neticesinde ulaşılan bulguların sıklık ölçümleri tablolara aktarılmıştır. Ortaokul İngilizce öğretim programı ders kitaplarında geçen değerlere; bulgular bölümünde ne sıklıkla değinildiği hem sözel hem de görsellerle analiz edilmiştir. Bu araştırmadaki, literatürden faydalanarak incelenmesi gerekli görülen sosyal değerler Tablo 3'te gösterilmiştir. Tablo 3'te verilen sosyal değerler sınıflaması Spanger tarafından yapılan değer sınıflamasını içermektedir.

Tablo 3. Çalışma kapsamında incelenen sosyal değerler alanları

Sosyal Değerler Alanları		
Aile Değerleri	Bilimsel Değerler	Çalışma-İş Değerler
Dini Değerler	Geleneksel Değerler	Siyasi Değerler

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analiz aşamasında yazılı metinler ve görseller birlikte betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak incelenmiştir. Araştırma konusuyla ilgili literatürde yeterli kavramsal ve kuramsal açıklamanın bulunduğu durumlarda betimsel analiz kullanılmaktadır. Nitel verilerin betimsel analizi aşamasında, ilk olarak bir tematik yapının hazırlanması, başka bir deyişle kategorilerin belirlenmesi gerekmektedir. Daha sonra veriler, bu yapıya göre girilir. Araştırma sorusu tarafından ele alınan konulara dayanarak, verilerden alınan doğrudan alıntılarla bulgular düzenlenir, yorumlanır ve okuyucuya sunulur (Yıldırım & Şimşek, 2013). Ders kitaplarındaki ünitelerde yer alan değerler, sınıf kademeleri gözetilerek ünite bazında tablolştırılmıştır. Araştırma sonrasında ulaşılan veriler frekans ve yüzde şeklinde hesaplanarak değer öğelerinin ne sıklıkla yer aldığı tespit edilmiştir. Tablo 4'te ortaokul İngilizce ders kitaplarındaki incelenen aktivitelerin sayıları, sınıf kademelerine göre gösterilmiştir.

Tablo 4. Sınıf düzeyine göre ders kitaplarındaki etkinlikler

Ders Kitapları	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam
Etkinlik Sayısı	173	192	232	281	878

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Çalışma, derleme makalesi niteliğinde olduğundan etik kurul iznine gerek yoktur.

Bulgular

Beşinci Sınıf Ders Kitabındaki Sosyal Değer Öğelerine Ait Bulgular


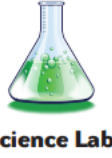

5. sınıf İngilizce öğretim programı ders kitabı 10 ünite ve toplam 173 etkinlikten oluşmaktadır. Aşağıdaki tabloda 5. sınıf İngilizce kitabında yer alan sosyal değer öğelerinin bulunma sıkları verilmiştir.

Tablo 5. Beşinci sınıf İngilizce ders kitabında yer alan sosyal değerlerin etkinlik sayılarına göre dağılımı

Ünite	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Toplam
Sayı	22	18	15	15	19	18	18	18	16	14	173
Aile	<i>f</i> 1	1	0	4	3	2	5	4	7	4	31
	% 4,54	5,55	0	26,66	15,78	11,11	27,77	22,22	43,75	28,57	17,91
Bilimsel	<i>f</i> 16	1	1	2	18	12	5	1	7	0	63
	% 72,72	5,55	6,66	13,33	94,73	66,66	27,77	5,55	43,75	0	36,41
Çalışma / İş	<i>f</i> 15	9	14	14	15	10	7	18	10	5	117
	% 68,18	50	93,33	93,33	78,94	55,55	38,88	100	62,5	35,71	67,63
Dini	<i>f</i> 0	4	0	0	2	0	1	0	0	7	14
	% 0	22,22	0	0	10,52	0	5,55	0	0	50	8,09
Geleneksel	<i>f</i> 0	5	1	6	7	3	6	0	1	7	36
	% 0	27,77	6,66	40	36,84	16,66	33,33	0	6,25	50	20,8
Siyasi	<i>f</i> 17	14	5	12	8	6	5	2	1	8	78
	% 77,27	77,77	33,33	80	42,1	33,33	27,77	11,11	6,25	57,14	45,08

Kitapta yer alan tüm üniteler incelendiğinde bulunan sosyal değerlerin sıklıkları sırasıyla; çalışma-iş (f=117; %=67,63), siyasi (f=78; %=45,08), bilimsel (f=63; %=36,41), geleneksel (f=36; %=20,8), aile (f=31; %=17,91) ve dindir (f=14; %=8,09). Tablo 6'da bahsedilen değerlere ilişkin yazılı ve görsel örnekler yer almaktadır.

Tablo 6. Beşinci sınıf İngilizce ders kitabındaki metin ve görsel örnekleri

Değer Adı	Ünite	Sayfa	Örnek
Aile	5- Health	80	 (Evlat sevgisi)
Bilimsel	2- My Town	43	 (Fen Laboratuvarı)
Çalışma-İş	1- Hello	20	Which classes do you have today? (Bugün hangi derslerin var?)
Dini	10- Festivals	164	A: What is he doing? (O ne yapıyor?) B: He is kissing his hand because it's Ramadan. (Ramazan olduğu için onun elini öpüyor.)
Geleneksel	6- Movies	109	Honesty (dürüstlük)
Siyasi	10- Festivals	164	 (Bayrak asan öğrenci)

Altıncı Sınıf Ders Kitabındaki Sosyal Değer Öğelerine Ait Bulgular

6. sınıf İngilizce öğretim programının içeriğini oluşturan ders kitabı 10 farklı üniteden meydana gelmiştir. Bu üniteler kapsamında toplamda 192 etkinlik bulunmaktadır. Aşağıdaki tabloda 6. sınıf İngilizce kitabında yer alan sosyal değer öğelerinin bulunma sıklıkları verilmiştir.




Tablo 7. Altıncı sınıf İngilizce ders kitabında yer alan sosyal değerlerin etkinlik sayılarına göre dağılımı

Ünite	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Toplam
Sayı	18	20	20	18	18	25	17	22	18	16	192
Aile	f 10	2	3	0	0	6	6	5	2	1	35
	% 55,55	10	15	0	0	24	35,29	22,72	11,111	6,25	18,22
Bilimsel	f 0	6	6	16	1	9	3	8	18	5	72
	% 0	30	30	88,88	5,55	36	17,64	36,36	100	31,25	37,5
Çalışma / İş	f 13	5	11	1	5	19	16	21	17	13	121
	% 72,22	25	55	5,55	27,77	76	94,11	95,45	94,444	81,25	63,02
Dini	f 1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	3
	% 5,55	0	0	0	0	8	0	0	0	0	1,56

Geleneksel	f	5	14	6	0	0	1	0	3	16	3	48
	%	27,77	70	30	0	0	4	0	13,63	88,889	18,75	25
Siyasi	f	4	14	7	5	2	9	6	6	0	13	66
	%	22,22	70	35	27,77	11,11	36	35,29	27,27	0	81,25	34,37

Kitapta yer alan tüm üniteler incelendiğinde bulunan sosyal değerlerin sıklıkları sırasıyla; çalışma-iş (f=121; %=63,02), bilimsel (f=72; %=37,5), siyasi (f=66; %=34,37) geleneksel (f=48; %=25), aile (f=35; %=18,22) ve dinidir (f=3; %=1,56). Tablo 8’de bahsedilen değerlere ilişkin yazılı ve görsel örnekler yer almaktadır.

Tablo 8. Altıncı sınıf İngilizce ders kitabındaki yazılı ve görsel örnekler

Değerler	Ünite	Sayfa	Örnek
Aile	6- Occupations	111	 (Geniş aile)
Bilimsel	2- Yummy Breakfast	32	Group the healthy and unhealthy food in the box. (Kutucuğun içindeki yiyecekleri sağlıklı ve sağlıksız olarak gruplandırınız.)
Çalışma-İş	3- Downtown	55	 (Dikkatli ol!)
Dini	7- Holidays	135	Did you visit your grandparents last weekend? (Geçen hafta sonu büyük anne-babanı ziyaret ettin mi?)
Geleneksel	10- Democracy	182	Emily is very hardworking and helpful, but she is sometimes late for school. (Emily çok çalışkan ve yardımseverdir fakat bazen okula geç kalıyor.)
Siyasi	10- Democracy	177	 (Terazi ve hâkim tokmağı)

Yedinci Sınıf Ders Kitabındaki Sosyal Değer Öğelerine Ait Bulgular




7. sınıf İngilizce öğretim programı ders kitabı 10 üniteden oluşmaktadır ve toplamda 232 etkinlik içermektedir. Aşağıdaki tabloda 7. sınıf İngilizce kitabında yer alan sosyal değer öğelerinin bulunma sıklıkları verilmiştir.

Tablo 9. Yedinci sınıf İngilizce ders kitabında yer alan sosyal değerlerin etkinlik sayılarına göre dağılımı

Ünite		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Toplam
Sayı		24	28	25	21	23	25	24	19	22	21	232
Aile	f	3	2	5	2	5	6	3	3	0	1	30
	%	12,5	7,14	20	9,52	21,73	24	12,5	15,78	0	4,7619	12,93
Bilimsel	f	3	0	13	1	11	1	22	0	8	19	78
	%	12,5	0	52	4,76	47,82	4	91,66	0	36,36	90,476	33,62
Çalışma / İş	f	10	23	21	4	9	8	17	6	17	9	124
	%	41,66	82,14	84	19,04	39,13	32	70,83	31,57	77,27	42,857	53,44
Dini	f	2	0	1	0	0	3	0	11	0	0	17
	%	8,33	0	4	0	0	12	0	57,89	0	0	7,32
Geleneksel	f	4	2	0	6	2	15	4	0	15	1	49
	%	16,66	7,14	0	28,57	8,69	60	16,66	0	68,18	4,7619	21,12
Siyasi	f	1	3	11	1	4	2	3	8	2	0	35
	%	4,16	10,71	44	4,76	17,39	8	12,5	42,1	9,09	0	15,08

Kitapta yer alan tüm üniteler incelendiğinde bulunan sosyal değerlerin sıklıkları sırasıyla; çalışma-iş (f=124; %=53,44), bilimsel (f=78; %=33,62), geleneksel (f=49; %=21,12), siyasi (f=35; %=15,08), aile (f=30 %=12,93) ve dinidir (f=17; %=7,32). Tablo 10'da bahsedilen değerlere ilişkin yazılı ve görsel örnekler yer almaktadır.

Tablo 10. Yedinci sınıf İngilizce ders kitabındaki yazılı ve görsel örnekler

Değerler	Ünite	Sayfa	Örnek
Aile	4- Wild Animals	54	 (Yavru fil ile annesi)
Bilimsel	7- Dreams		People will use brain chips to record all their lives. (İnsanlar hayatlarının tamamını kaydetmek için beyin çipi kullanacak.)
Çalışma-İş	3- Biographies	37	He worked hard and moved the USA for his career. (Çok sıkı çalıştı ve kariyeri için ABD'ye taşındı.)
Dini	6- Celebrations	72	 (Ramazan Bayramı)
Gelenek	1- Appearance and Personality	21	honest (dürüst)
Siyasi	2- Sports	30	 (Mete Gazoz)

Sekizinci Sınıf Ders Kitabındaki Sosyal Değer Ögelerine Ait Bulgular



8. sınıf İngilizce öğretim programı ders kitabı 10 üniteden oluşmaktadır ve toplamda 281 etkinlik içermektedir. Aşağıdaki tabloda 8. sınıf İngilizce kitabında yer alan sosyal değer ögelerinin bulunma sıkları verilmiştir.

Tablo 11. Sekizinci sınıf İngilizce ders kitabında yer alan sosyal değerlerin etkinlik sayılarına göre dağılımı

Ünite	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Toplam
Sayı	28	28	27	27	29	28	28	28	30	28	281
Aile	<i>f</i> 6	2	1	1	5	1	2	12	4	2	36
	% 21,42	7,14	3,7	3,7	17,24	3,57	7,14	42,85	13,33	7,14	12,81
Bilimsel	<i>f</i> 3	3	0	1	4	3	0	0	28	9	51
	% 10,71	10,71	0	3,7	13,79	10,71	0	0	93,33	32,14	18,14
Çalışma / İş	<i>f</i> 2	19	20	18	9	26	9	24	25	15	167
	% 7,14	67,85	74,07	66,66	31,03	92,85	32,14	85,71	83,33	53,57	59,43
Dini	<i>f</i> 0	1	0	2	0	2	9	3	1	0	18
	% 0	3,57	0	7,4	0	7,14	32,14	10,71	3,33	0	6,4
Geleneksel	<i>f</i> 7	12	2	4	4	1	6	22	7	10	75
	% 25	42,85	7,4	14,81	13,79	3,57	21,42	78,57	23,33	35,71	26,69
Siyasi	<i>f</i> 2	5	3	7	4	8	20	2	8	17	76
	% 7,14	17,85	11,11	25,92	13,79	28,57	71,42	7,14	26,66	60,71	27,04

Kitapta yer alan tüm üniteler incelendiğinde bulunan değerlerin sıklıkları sırasıyla; çalışma-iş (f=167; %59,43), siyasi (f=76; %=27,04), geleneksel (f=75; %=26,69), bilimsel (f=51; %=18,14), aile (f=36; %=12,81) ve dinidir (f=18; %=6,4). Tablo 12’de bahsedilen değerlere ilişkin yazılı ve görsel örnekler yer almaktadır.

Tablo 12. Sekizinci sınıf İngilizce ders kitabındaki yazılı ve görsel örnekler

Değerler	Ünite	Sayfa	Örnek
Aile	1- Friendship	21	That would be great but my aunt is coming for the weekend. (Bu harika olurdu fakat hafta sonu halam geliyor.)
Bilimsellik	9- Science	112	She developed it for sight-disabled people. (Onu görme engelli insanlar için icat etti.)
Çalışma-İş	4- On the Phone	52	 (Polis memuru)
Dini	7- Tourism	94	 (Selimiye Camii)
Geleneksel	8- Chores	100	Japanese students clean their own classrooms by themselves instead of a janitor. (Japon öğrenciler sınıflarını temizlik görevlisi yerine bizzat kendileri temizler.)

Siyasi 6- Adventures 73



(Türk Yıldızları)

Ortaokul Ders Kitaplarındaki Sosyal Değer Öğelerine Ait Bulgular

Her biri 10'ar üniteden oluşan 4 ortaokul İngilizce ders kitabı, toplamda 878 etkinlik içermektedir. Aşağıdaki tabloda tüm ortaokul İngilizce kitaplarında yer alan sosyal değer öğelerinin bulunma sıklıkları verilmiştir.

Tablo 13. Ortaokul İngilizce ders kitaplarında yer alan sosyal değerler

Sınıf Düzeyi		5.	6.	7.	8.	Toplam
Etkinlik Sayısı		173	192	232	281	878
Aile	<i>f</i>	31	35	30	36	132
	%	17,91	18,22	12,93	12,81	15,03
Bilimsel	<i>f</i>	63	72	78	51	264
	%	36,41	37,5	33,62	18,14	30,06
Çalışma / İş	<i>f</i>	117	121	124	167	529
	%	67,63	63,02	53,44	59,43	60,25
Dini	<i>f</i>	14	3	17	18	52
	%	8,09	1,56	7,32	6,4	5,92
Geleneksel	<i>f</i>	36	48	49	75	208
	%	20,8	25	21,12	26,69	23,69
Siyasi	<i>f</i>	78	66	35	76	255
	%	45,08	34,37	15,08	27,04	29,04

Kitaplarda yer alan tüm üniteler incelendiğinde bulunan değerlerin sıklıkları sırasıyla; çalışma-iş değerleri ($f=529$; $\%=60,25$), bilimsel değerler ($f=264$; $\%=30,06$), siyasi değerler ($f=255$; $\%=29,04$), geleneksel değerler ($f=208$; $\%=23,69$), aile değerleri ($f=132$; $\%=15,03$) ve dini değerlerdir ($f=52$; $\%=5,92$).

Sonuç ve Tartışma

Alanyazına bakıldığında, ortaokul İngilizce öğretim programının sosyal değerler açısından incelenmesine dair herhangi bir araştırma bulunmamaktadır. Diğer taraftan, bu çalışmaya yakın olarak kabul edilebilir mahiyette olan ortaokul İngilizce öğretim programının değer ve evrensel değer öğeleri bakımından incelenmesine dair çalışmalar mevcuttur (Aslan, 2019; Aran ve Aydın, 2020). Sonuçlar ele alındığında; sırasıyla ortaokul 5., 6., 7., 8. sınıfların ve tüm İngilizce ders kitaplarındaki etkinliklerde yer alan sosyal değerlerin kullanımına ilişkin durum aşağıdaki şekildedir:

- ✓ 5. sınıf ders kitabında yer alan sosyal değerler; çalışma-iş ($f=117$; $\%=67,63$), siyasi ($f=78$; $\%=45,08$), bilimsel ($f=63$; $\%=36,41$), geleneksel ($f=36$; $\%=20,8$), aile ($f=31$; $\%=17,91$) ve dini değerler ($f=14$; $\%=8,09$) biçiminde dağılım göstermiştir.
- ✓ 6. Sınıf ders kitabında yer alan sosyal değerler; çalışma-iş ($f=121$; $\%=63,02$), bilimsel ($f=72$; $\%=37,5$), siyasi ($f=66$; $\%=34,37$) geleneksel ($f=48$; $\%=25$), aile ($f=35$; $\%=18,22$) ve dini değerler ($f=3$; $\%=1,56$) biçiminde dağılım göstermiştir.

- ✓ 7. Sınıf ders kitabında yer alan sosyal değerler; çalışma-iş (f=124; %=53,44), bilimsel (f=78; %=33,62), geleneksel (f=49; %=21,12), siyasi (f=35; %=15,08), aile (f=30 %=12,93) ve dini değerler (f=17; %=7,32) biçiminde dağılım göstermiştir.
- ✓ 8. Sınıf ders kitabında yer alan sosyal değerler; özdenetim çalışma-iş (f=167; %=59,43), siyasi (f=76; %=27,04), geleneksel (f=75; %=26,69), bilimsel (f=51; %=18,14), aile (f=36; %=12,81) ve dini değerler (f=18; %=6,4) biçiminde dağılım göstermiştir. Ortaokul İngilizce ders kitaplarının tamamında geçen sosyal değerler incelendiğinde ise çalışma-iş (f=529; %=60,25), bilimsel (f=264; %=30,06), siyasi (f=255; %=29,04), geleneksel (f=208; %=23,69), aile (f=132; %=15,03) ve dini değerler (f=23; %=5,92) biçiminde dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Ders kitaplarında incelenmesi gerekli görülen sosyal değerlere tek tek bakıldığında;

1) Aile değerleri, analiz yapılan kitaplar içerisinde dini değerlerden sonra %15,03 ile en az yer verilen değerdir. En çok %18,22 oranıyla 6. sınıf kitabında karşılaşılrken, en az %12,81 oranıyla 8. sınıf kitabında yer almaktadır.

2) Bilimsel değerler, incelenen kitaplarda %30,06 oranıyla sıkça yer alan değer öğelerindedir. En yüksek kullanım oranı %37,5 ile 6. sınıf ders kitabında bulunmaktadır. En düşük kullanım ise %18,14 oranıyla 8. sınıf ders kitabında yer almaktadır.

3) Çalışma-iş değeri, %60,25 kullanım sıklığıyla bütün kitaplar arasında en çok işlenen değerdir. En yüksek yer verilme oranı %67,63 ile 5. sınıf ders kitabında bulunmaktadır. En az rastlandığı yer ise %36,6 oranıyla 7. sınıf ders kitabıdır.

4) Dini değerler; %5,9 kullanım sıklığıyla, ortaokul İngilizce kitapları arasında en az kullanılan değerdir. En yüksek %6,4 oran ile 8. sınıf ders kitabında yer almaktadır. En düşük kullanım oranı ise %1,6'yla 6. sınıf ders kitabında görülmektedir.

5) Geleneksel değerler; tüm ders kitaplarında %23,69 oranında yer almaktadır. %26,69 oranla en sık 8. sınıflarda, %20,08 oranıyla en az 5. Sınıf kitabında kullanılmıştır.

6) Siyasi değerler; ortaokul İngilizce ders kitapları arasında %29,04 kullanım oranıyla en çok yer verilen değerlerden biridir. En sık %45,08 oranıyla 5. sınıf kitabında bulunurken, en düşük %15,08 oranıyla 7. sınıf kitabında bulunduğu tespit edilmiştir.

Bu incelemeye yakın olduğu varsayılan ilgili alanyazında (Aslan, 2019; Aran ve Aydın, 2020) ders kitaplarında yer alan “değer” ve “evrensel değer” öğelerinin incelenmesine yönelik araştırmalarda, bu çalışmayla uyuşan ve uyuşmayan sonuçlara ulaşılmıştır. Ders kitaplarındaki en çok yer verilen sosyal değer, “çalışma-iş” olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenciler, erken yaşlardan itibaren çalışkanlık, sorumluluk, rekabetçi olma, para kazanma, mesleki etik vb. alt boyut değerlerini kazandıklarında, ileride başarılı bir iş hayatı ve kariyer gelişimi için sağlam bir temel oluşturma potansiyeline sahip olabilirler. Aslan'ın (2019) araştırmasında da “çalışma-iş” sosyal değerinin alt boyutu olarak kabul edilen “sorumluluk” ile “çalışkanlık” değerlerinin, ortaokul İngilizce ders kitaplarında oldukça sık kullanıldığı görülmektedir. Aran ve Aydın'ın (2020) çalışmasına bakıldığında ise “sorumluluk” evrensel değerinin ders kitaplarında yeterli düzeyde yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada, “bilimsel, geleneksel ve siyasi” sosyal değerlerine yeterince vurgu yapıldığı gözlenmiştir. Aslan'ın (2019) çalışmasına göre; "bilimsel" sosyal değerinin temsilcisi olarak kabul edilen "bilimsellik" değerinin yeterli sıklıkta kullanılmadığı, "geleneksel" sosyal değerinin alt boyutu olarak kabul edilen "sağlıklı olmaya önem verme, israf etmeme, temizlik, yardımseverlik ve dürüstlük" değerlerinin birlikte ele alındığında yeterli olduğu ve "siyasi" sosyal değerinin bir parçası

olarak kabul edilen "milli değerlere önem verme, demokrasiye önem verme, tarihsel mirasa duyarlılık, Atatürk sevgisi, bayrak sevgisi, eşitlik" değerlerinin aynı boyutta yer aldığı düşünüldüğünde yeterli olduğu tespit edilmiştir. Aran ve Aydın'ın (2020) çalışmasında ise; "geleneksel" sosyal değerinin bir alt boyutu olarak kabul edilen "adil olma, güvenilir olma, koruma-kollama" evrensel değerlerinin ve "siyasi" sosyal değerinin bir alt boyutu olarak kabul edilen "etkili vatandaşlık" evrensel değerinin ders kitaplarında istenilen seviyede yer almadığı görülmüştür. İlgili çalışmada "bilimsel" sosyal değerinin karşılığı olan bir evrensel değer ögesi bulunamamıştır.

"Dini ve aile" sosyal değerlerine, İngilizce ders kitaplarında az yer verilmiştir. Aslan'ın (2019) çalışmasında "dini" sosyal değerlerinin alt boyutu olarak kabul edilen "dini değerlere önem verme" değerinin arzu edilen düzeyde olmadığı ve "aile" sosyal değerinin alt boyutu olarak kabul edilen "aile birliğine önem verme, kardeş sevgisi, aile sevgisi" değerlerinin aynı boyutta olduğu düşünüldüğünde yeterli olduğu görülmektedir. Aran ve Aydın'ın (2020) araştırmasında "aile" sosyal değeri, "aile saygılı olma" alt başlığında "güvenilir olma" evrensel değeri içerisinde işlenmiştir ve bu değer yeterli sıklıkta işlenmediği tespit edilmiştir. İlgili çalışmada "dini" sosyal değerinin karşılığı olan bir evrensel değer ögesi bulunamamıştır.

İngilizce ders kitaplarındaki sosyal değerlerin tespiti, araştırmacıdan araştırmacıya değişebilir. Bunun nedeni, bazı sosyal değer öğelerinin örtük bir şekilde verilmesidir. Yapılan araştırmanın sonucunda incelenen ortaokul İngilizce kitabında, sosyal değerlerin hem dolaylı hem de doğrudan şekilde verildiği gözlenmiştir. Bireylerin 12 yaşından itibaren soyut işlem dönemine girdiği düşünüldüğünde, ortaokul çağındaki öğrencilerin değerlere zaman zaman açık, zaman zaman da örtük bir şekilde maruz kalmaları, gelişimleri açısından son derece önemlidir.

Ortaokul İngilizce ders kitaplarının sosyal değer dağılımlarına bakıldığında, birbirlerinden farklılık gösterdikleri görülmektedir. Bunun sebebi kitapların yazarlarının aynı kişi ya da kişiler olmayışdır. Sonuçta her bireyin, ele alınan değerlere yaklaşımları değişiklik gösterebilir. Ayrıca, kitaplarda her bir üniteye farklı değerlerin öne çıktığı söylenebilir. Değer öğeleri sistematik bir şekilde kitap boyunca yansıtılmamıştır çünkü her üniteye işlenen tema aynı değildir.

Öneriler

Ortaokul İngilizce öğretim programı ders kitaplarında, bilimsel, geleneksel ve siyasi değerlere yeterli düzeyde yer verildiği gözlemlenmiştir. Ancak, kitapların içeriğinin bu sosyal değerler açısından daha da zenginleştirilmesi hedeflenmelidir.

5. sınıf İngilizce ders kitabında; aile, bilimsel, dini ve geleneksel değerlere, 6. sınıf İngilizce ders kitabında; aile, bilimsel, dini, geleneksel ve siyasi değerlere, 7. sınıf İngilizce ders kitabında; aile, bilimsel, dini, geleneksel ve siyasi değerlere, 8. sınıf İngilizce ders kitabında; bilimsel ve dini değerlere, bazı ünitelerde hiç yer verilmemiş olması dikkat çekicidir. Ders kitapları revize edildiğinde, söz konusu sosyal değerlerin her üniteye işlenip işlenmediği kontrol edilmelidir.

Dini ve aile değerlerine ortaokul İngilizce ders kitaplarında az yer verildiği için güncellenecek olan öğretim programında program tasarımcıları bu değerlere daha fazla yer ayırmalıdır. Doğal olarak her üniteye ana tema ile ilişkili bir veya birkaç değer ön planda olduğunu söylemek mümkündür. Bahsedilen bu küme dışındaki sosyal değer öğelerinin de ünite içinde dengeli bir şekilde dağıtılması sağlanmalıdır. Ortaokul İngilizce dersi ve diğer derslerin öğretim programlarının ders kitaplarında da sosyal değerlere ne sıklıkla ve ne şekilde yer verildiğine dair benzer çalışmalar yapmak, eksikleri tespit etmek, bu konudaki alana katkı sağlayabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Çalışma, derleme makalesi niteliğinde olduğundan etik kurul iznine gerek yoktur.

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışmada, her iki yazarın da (%50) eşit derecede katkısı bulunmaktadır.

Çıkar Çatışması

Çalışmanın ortaya çıkmasında herhangi bir çıkar çatışması mevcut değildir.

Kaynakça

- Acun, İ., Yücel, C., Önder, A. & Tarman, B. (2013). Değerler: Kim ne kadar değer veriyor? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 180-197. <https://doi.org/10.12780/UUSBD144>
- Aktepe, V. & Yel, S. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin değer yargılarının betimlenmesi: Kırşehir ili örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 607-622.
- Alpar, M. (2013). Yabancı dil öğretiminde kültürel unsurların önemi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 9(1), 95-106.
- Aslan, H. İ., Coşkun Keskin, S., & Önder, S. (2019). Ortaokul 6. sınıf İngilizce ders kitaplarında yer verilen değerler. *Journal of International Scientific Researches*, 4(2), 355-371.
- Anwari, H. (2021). The role of teacher in using textbook. *INOVISH Journal*, 6(1), 1-12.
- Aran, Ö. C. & Aydın, A. Z. (2020). Ortaokul İngilizce ders kitaplarında evrensel değerlerin incelenmesi. *Journal of Language Education and Research*, 6(2), 733-751. <https://doi.org/10.31464/jlere.782361>
- Arieli, S., Sagiv, L., & Roccas, S. (2020). Values at work: The impact of personal values in organizations. *Applied Psychology*, 69(2), 230-275.
- Aydın, M. Z. & Akyol Gürler Ş. (2012). *Okulda değerler eğitimi*. Nobel Yayınları.
- Aspin, D. N. (2007). *The ontology of values and values education*. In D. N. Aspin & J. D. Chapman (Eds.). *Values education and lifelong learning: Principles, policies, programmes* (27-35). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Bardi, A., Lee, J. A., Hofmann-Towfigh, N., & Soutar, G. (2009). The structure of intraindividual value change. *Journal of personality and social psychology*, 97(5), 913.
- Begley, P. T., & Johansson, O. (2003). *Ethical dimensions of school leadership*. Springer.
- Berkowitz, M. W. (2011). What works in values education? *International Journal of Educational Research*, 50(3), 153-158. doi.org/10.1016/j.ijer.2011.07.003
- Bolat, Y. (2013). Bir değer ölçme aracı: Çok boyutlu sosyal değerler ölçeği. *Turkish Journal of Education*, 2(4), 13-27
- Bolat, Y. (2016). Sosyal değerleri ve değerler eğitimi anlamak. *The Journal of Academic Social Sciences*, 29(29), 322-348.
- Bolat, Y. (2023). *Eğitim programı okuryazarlığı*. Pegem Akademi

- Bolat, Y. & Korkmaz, C. (2021). Social values and life skills as predictors of organizational culture: A study on teachers. *Sage Open*, 11(2), 1-17.
- Bolat, Y. & Hali, S. (2017). İlkokul 4. sınıfta kullanılan öğrenci çalışma kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 54(1), 255-275.
- Bridge, B. (2003). *Etik değerler eğitimi*. Beyaz Yayınları.
- Büyüköztürk Ş. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Chowdhury, M. (2016). Emphasizing morals, values, ethics, and character education in science education and science teaching. *The Malaysian Online Journal of Educational Science*, 4(2), 1-16.
- Doğan, İ. (2007). *Sosyoloji. Kavram ve sorunlar*. (7.Basım). Sistem Yayıncılık.
- Dyczewski, L., & Sławik, Z. (2016). Values-the core of culture. *Politeja*, 44, 143-170. <http://www.jstor.org/stable/24920299>
- Er, K. O. (2006). *Yabancı dil öğretim programlarında kültürün etkileri*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 39(1), 1-14.
- Fichter, J. (1990). *Sosyoloji nedir?* (Çev. N. Çelebi). Toplum Yayınları.
- Gamage, K. A. A., Dehideniya, D. M. S. C. P. K., & Ekanayake, S. Y. (2021). The role of personal values in learning approaches and student achievements. *Behavioral sciences (Basel, Switzerland)*, 11(7), 102. <https://doi.org/10.3390/bs11070102>
- Gouveia, V. V., Correa V., K., Milfont, T. L., Santos, W. S. (2015). Guiding actions and expressing needs: On the psychological functions of values. *Psykhe*, 24(2), 1-14.
- Gülersoy, A. E. (2013). İdeal ders kitabı arayışında sosyal bilgiler ders kitaplarının bazı özellikler açısından incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 2(1), 8-26.
- Güngör, E. (2008). *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak*. Ötüken Yayınları
- Sarı, O. (2013). Sosyal değerler emek ve sosyal edebiyata dair bazı düşünceler. FSM İlmî Araştırmalar. *İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi* (2), 201-227.
- Güzel, D., & Şimşek, A. (2012). Milli Eğitim Şûralarında ders kitapları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 172-216.
- Hemingway, C. A. (2005). Personal values as a catalyst for corporate social entrepreneurship. *Journal of Business Ethics*, 60(2005), 233-249.
- Holdo, M. (2022). How can we trust a political leader? Ethics, institutions, and relational theory. *International Political Science Review*, 43(2) 226-239.
- Kenan S. (2009). Modern eğitimde kaybolan nokta: Değerler eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(1), 259-295.
- Kavocs, G. (2017). Culture in Language Teaching. A course design for teacher trainees. *Acta Univ. Sapientiae, Philologica*, 9(3), 73-86.
- Keçeci Kurt, S., Bolat, Y. & Çermik, F. (2014). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal değerlere ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(5), 1341-1353.
- Keskin, Y. (2015). Tarih dersi öğretim programı ve ders kitaplarında değerler eğitimi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 659-674.
- Halstead, J. M., & Taylor M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 170-202.
- MEB (2012). *Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliği* http://mevzuat.meb.gov.tr/html/27449_0.html

- MEB (2018). *İngilizce dersi öğretim programı*. Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812411191321-%C4%B0NG%C4%B0L%C4%B0ZCE%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20Klas%C3%B6rmeb%C3%BC.pdf>
- Mupa, P. & Chinooneka, T. I. (2015). Factors contributing to ineffective teaching and learning in primary schools: Why are schools in decadence? *Journal of Education and Practice*, 6(9), 125-133.
- Papajani, J. (2015). The evaluation of the EFL textbooks used in the high schools of Elbasan, Albania. *European Journal of Language and Literature Studies*, 1(1), 7-15.
- Pavešić, B. J. & Cankar, G. (2022). Textbooks and students' knowledge. *C.E.P.S Journal*, 12(2), 29-64. doi: 10.26529/cepsj.1283
- Rodríguez G. L. A. (2017). Students' Language skills development through short stories. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 22 (1), 103-118,
- Rokeach, M.A. (1973). *Nature of human values*. The Free Press.
- Sapir, E. (2004). *Language: An introduction to the study of speech*. Mineola, Dover Publications
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 1-20. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
- TDK (2011). *Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu.
- TDK (2021). *Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu.
- Ulusoy, K. & Arslan, A. (2016). *Değerli bir kavram olarak "değer ve değerler eğitimi"*. R. Turan & K. Ulusoy, (Ed.), Farklı yönleriyle değerler eğitimi içinde (s. 2-5). Pegem Akademi Yayınevi.
- Umanailo, M. C. B., Umanailo, A. R. & Umanailo, A. D. S. (2020). Functions of values, morals, justice, order and community welfare. <https://doi.org/10.22541/au.158680346.60332439>
- Ünsal, Y. & Güneş, B. (2002). Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak MEB ilköğretim 4. sınıf fen bilgisi ders kitabına fizik konuları yönünden eleştirel bir bakış. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 107-120.
- Yıldırım A., & Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Warsilah, H. (2013). Peran food habits masyarakat pedesaan pesisir Dalam Mendukung Ketahanan Pangan. *Jurnal Masyarakat & Budaya*, 15(1), 97-130.

Extended Abstract

Introduction

People are inherently social beings, and this characteristic necessitates their existence within a society. Primarily, individuals are social entities living within the group they are born into and, in a broader sense, within society as a whole. Due to their nature as social beings, individuals contribute to the formation of social values through their behaviors within society. The most emphasized feature of human beings is their obligatory commitment not only at an individual level but also to communal life. Consequently, social values that emerge and help regulate societal life provide structure and order to an individual's relationships within the community. Values arise not only from individuals' psychology but also from their interactions with collective groups, organizations, and societies. Therefore, it is important to assess the relationships between personal values, professional values, organizational values, and social values in a balanced manner.

The education of values begins in the family and continues in schools in a more organized and determined manner after a certain period. The awareness of values transmitted in schools is carried out in a planned and systematic manner. In the literature, the concept of values expresses the common thoughts, goals, basic moral principles, or beliefs that are considered correct and necessary by the majority of members of a society or social group for its existence, unity, and functioning. Values education in schools aims to help

students develop a healthy, consistent, and balanced character. Value education is an area presented in the formal education process that contributes to the personal development and socialization of new generations. In this regard, the importance of textbooks in conveying values, skills, and attitudes to students is significant. The use of the same books by all students is another factor that enhances the importance and efficiency of textbooks. The importance of textbooks cannot be denied for both students and teachers. In textbooks, children access information as well as values and skills they need to acquire. The texts and visuals in the books should be examined not only in terms of information but also in terms of values and skills. It is considered important to examine to what extent textbooks, which play a crucial role in conveying values to students, include social values and how this study contributes to the field.

The aim of this study is to reveal how social values are represented in middle school English language teaching program textbooks, using the qualitative research approach and document analysis method. In the second part of the project towards this goal, information about the relationship between middle school English lessons and values education in the literature is provided. First, definitions of the concepts of value and social values are given, and an attempt is made to present the relationship between English education and these values. Then, the textbooks where English teaching programs, which play an important role in language education, are implemented, are examined to see how they reflect universal values. Therefore, the purpose of this study is to determine how social values in the middle school English language teaching program are addressed in English textbooks. In this context, the following sub-problems were addressed:

1. How are social values in the middle school English language teaching program addressed in 5th-grade English textbooks?
2. How are social values in the middle school English language teaching program addressed in 6th-grade English textbooks?
3. How are social values in the middle school English language teaching program addressed in 7th-grade English textbooks?
4. How are social values in the middle school English language teaching program addressed in 8th-grade English textbooks?

Model of The Research

This study aims to examine middle school English language teaching program textbooks in terms of social values. Conducted using the document analysis method, the study aligns with a qualitative research approach. Qualitative research provides researchers with direct access to data sources, allowing for a deeper understanding of context and phenomena. It enables making convincing generalizations based on synthesized information. Document analysis is a research method that encompasses not only written documents but also visual materials.

Research Material

The documents for this research consist of middle school English language teaching program textbooks distributed to students in the Hatay province during the 2022-2023 academic year by the Ministry of National Education (MoNE).

Data Collection

In the data collection process, four different English books used in middle school 5th, 6th, 7th, and 8th grades were examined. Additionally, the findings obtained through data analysis were transferred to tables with frequency measurements to create numerical data for the researched social values. The values mentioned in the middle school English language teaching program textbooks were analyzed in terms of both verbal and visual references, and the frequency of occurrence is presented in the findings section.

Data Analysis

The primary objective of this study is to examine middle school English language teaching program textbooks in terms of social value elements, determine the frequency of these elements in the books through content analysis conducted in the research. In the analysis phase of the data obtained in the research, a descriptive analysis approach was used. Descriptive analysis is employed when there is sufficient conceptual and theoretical explanation in the literature about the research topic. In the descriptive analysis of qualitative data, the first step involves preparing a thematic structure, in other words, determining the categories. Then, the data

are entered into this structure. Based on the topics addressed by the research question, findings are organized, interpreted, and presented to the reader with direct quotes from the data. The values found in the units of the textbooks were tabulated on a unit basis, considering the grade levels. After the research, the data were calculated in terms of frequency and percentage to determine how often the value elements appeared.

Research and Publication Ethics

In this study, all the rules specified in the Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive were complied with. None of the actions described in the Directive under the heading of Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics were carried out.

Conclusion

When examining the field of education, there is no research on the analysis of the middle school English language teaching program in terms of social values. Examining the results, the usage of social values in activities in the English language textbooks for 5th, 6th, 7th, and 8th grades and in all English textbooks is as follows:

Social values in the 5th-grade textbook include work (f=117; %=67.63), political (f=78; %=45.08), scientific (f=63; %=36.41), traditional (f=36; %=20.8), family (f=31; %=17.91), and religious (f=14; %=8.09). In the 6th-grade textbook, social values consist of work (f=121; %=63.02), scientific (f=72; %=37.5), political (f=66; %=34.37), traditional (f=48; %=25), family (f=35; %=18.22), and religious (f=3; %=1.56). In the 7th-grade textbook, social values include work (f=124; %=53.44), scientific (f=78; %=33.62), traditional (f=49; %=21.12), political (f=35; %=15.08), family (f=30; %=12.93), and religious (f=17; %=7.32). The 8th-grade textbook includes social values like self-control work (f=167; %=59.43), political (f=76; %=27.04), traditional (f=75; %=26.69), scientific (f=51; %=18.14), family (f=36; %=12.81), and religious (f=18; %=6.4). When examining social values in all middle school English textbooks, the distribution is as follows: work (f=529; %=60.25), scientific (f=264; %=30.06), political (f=255; %=29.04), traditional (f=208; %=23.69), family (f=132; %=15.03), and religious values (f=23; %=5.92).

Analyzing individual social values considered necessary to be examined based on the literature:

1. Family values are the least addressed values with 15.03% after religious values. While encountered most in the 6th-grade book with 18.22%, it is least present in the 8th-grade book with 12.81%.
2. Scientific values are frequently present in the analyzed books with a rate of 30.06%. The highest usage rate is 37.5% in the 6th-grade textbook, and the lowest is 18.14% in the 8th-grade textbook.
3. Work values are the most frequently discussed values among all books with a usage frequency of 60.25%. The highest occurrence rate is 67.63% in the 5th-grade textbook, and the lowest is 36.6% in the 7th-grade textbook.
4. Religious values, with a usage frequency of 5.9%, are the least used values among middle school English textbooks. The highest rate is 6.4% in the 8th-grade textbook, and the lowest usage rate is 1.6% in the 6th-grade textbook.
5. Traditional values are present in all textbooks with a rate of 23.69%. It is most frequently used in 8th-grade with 26.69% and least in the 5th-grade book with 20.08%.
6. Political values are one of the most addressed values among middle school English textbooks with a usage rate of 29.04%. While most present in the 5th-grade book with 45.08%, the lowest rate is 15.08% in the 7th-grade book.

The identification of social values in English language textbooks can vary from researcher to researcher due to some values being implicitly presented. This study observes that social values are presented both indirectly and directly in the middle school English textbook under examination. Considering that individuals enter the abstract operational period from the age of 12, it is crucial for them to be exposed to values occasionally in an explicit and sometimes implicit manner for their development.

When examining the distribution of social values in middle school English language textbooks, it is observed that they differ from each other. This is due to the fact that the authors of the books are not the same individuals. In the end, each individual's approach to the values discussed may vary. Additionally, different

values may stand out in each unit in the textbooks, as the themes covered in each unit are not the same, and the elements of value are not systematically reflected throughout the book.

Kuram ve Uygulamada SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 05.01.2024 *Kabul/Accepted:* 25.05.2024

Makale Türü: Araştırma

Mühendislik Tasarım Sürecine Dayalı STEM Etkinliklerine Yönelik Okul Öncesi Öğretmen Adayı Görüşlerinin İncelenmesi*

Zehra ÇAKIR*

Sema ALTUN YALÇIN**

ÖZ

Araştırmada STEM eğitiminde mühendislik tasarım sürecine dayalı etkinliklere yönelik algılarını belirlemek amacıyla okul öncesi öğretmen adaylarının görüşleri incelenmiştir. STEM eğitiminde mühendislik tasarım sürecine dayalı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan etkinliklerde öğretmen adayları mühendislik tasarım sürecinin tanımlama, araştırma, hayal etme, iletişim kurma, planlama ve üretme, test etme ve geliştirme basamaklarını takip etmişlerdir. Durum çalışması deseni ile yürütülen araştırmaya okul öncesi öğretmenliği programında son sınıfta öğrenim gören 11 gönüllü öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma süreci haftada iki ders saati olarak toplam 14 hafta sürmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Mühendislik Tasarımı Temelli STEM Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Form yedi açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Araştırma sonucunda tüm öğretmen adayları etkinliklere yönelik olumlu görüş belirtirken iki aday hem olumlu hem de eğitimin dezavantajlarına yönelik görüş belirtmiştir. Olumlu görüşler olarak adaylar verilen eğitimin kendilerini kişisel ve sosyal beceriler açısından geliştirdiğini, yenilikçi ve farklı bakış açıları kazandırdığını, mühendislik becerilerini ve algılarını olumlu yönde desteklediğini, eğitim fakültelerinde ve diğer eğitim kademelerinde özellikle okul öncesinde bireylerin farklı gelişim alanları için destekleyici nitelikte olması nedeniyle bu eğitimin mutlaka entegre edilmesi gerektiği gibi görüşler belirtilmiştir. Dezavantaj olarak ise eğitimin zaman alıcı olması, maddi destek gerektirdiği, gruplar arasında rekabet duygusu oluşturabileceği ve bazı bireylerin kalabalık gruplarda geri planda kalma ihtimali olabileceğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Mühendislik tasarım süreci, Okul öncesi, Öğretmen adayı, STEM eğitimi

Examining the Opinions of Preschool Teacher Candidates About STEM Activities Based on the Engineering Design Process

ABSTRACT

The study examined the opinions of pre-service teachers to determine their perceptions of activities based on the engineering design process in STEM education. In the activities prepared by the researchers based on the engineering design process in STEM education, the prospective teachers followed the steps of defining, researching, imagining, communicating, planning and producing, testing and developing the engineering design process. 11 volunteer teacher candidates in their final year of the pre-service teacher training programme participated in the research, which was conducted using a case study design. The research process lasted 14 weeks in total. The "Engineering Design Based STEM Semi-Structured Interview Form" was used as a data collection tool in the research. The form consists of seven open-ended questions. As a result of the research, while all teacher candidates expressed positive opinions about the activities, two candidates expressed both positive

Atf Bilgisi: Çakır, Z. & Altun Yalçın, S. (2021). Mühendislik tasarım sürecine dayalı STEM etkinliklerine yönelik okul öncesi öğretmen adayı görüşlerinin incelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 88-107. Doi: 10.48066/kusob.1415574

* Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Çocuk Gelişimi, zehracakir.29@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-4585-8214

** Prof. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi, sayalcin@erzincan.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6349-2231

opinions and disadvantages of the training. In terms of positive opinions, the candidates stated that the education provided improved their personal and social skills, provided them with innovative and different perspectives, positively supported their technical skills and perceptions, and that this education should definitely be used in faculties of education and other levels of education, especially in pre-school, as it supports different areas of development of individuals. Opinions were expressed that it should be integrated. Disadvantages included that training is time consuming, requires financial support, can create a sense of competition between groups and that some individuals may be left behind in overcrowded groups.

Keywords: Engineering design process, Preschool, Teacher candidate, STEM education

Giriş

Bilimsel ve teknolojik gelişmeler neticesinde gelecekte tercih edilen üretken bireylerden biri olmak için 21. yüzyıl öğrenimine göre ustalaşılması gereken temel beceriler arasında mühendislik tasarımı, işbirlikli çalışma, problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim kurma, sosyal beceri (Güven ve Banaz, 2020) sorgulama ve yaratıcılık becerileri yer almaktadır (Küçükçakır ve Aksüt, 2021). Yeni yetişen nesil öğrencilerinin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri bilgi ve beceriyi kazanması gerekmektedir (Beane, 1991). Bu becerilerin kazanımında ise teorik ağırlıklı ve öğretmen merkezli olarak tasarlanmış eğitim modelleri yeterli olmayacaktır (Hacıoğlu, Yamak ve Kavak, 2016). Bu noktada bireyin bahsedilen becerilerini geliştirmek için tasarlanmış olan STEM eğitimi gerek bilimsel ve teknolojik ilerlemeye; gerekse yenilikçiliğin geliştirilmesine ve sürdürülebilir olmasına yaptığı katkı nedeniyle önemi vurgulanmıştır (Çakır, Yalçın ve Günsel., 2022; Çorlu, 2014). STEM eğitimi, iç içe geçmiş dört temel disiplin olan fen, matematik, teknoloji ve mühendislik arasında karşılıklı etkileşime dayalı bir eğitimidir (Basham ve Marino, 2013). STEM öğrencilere ayrılmış bilgi ve uygulamaları öğrenmekten ziyade yaşadığı dünyayı, toplumu bir bütün olarak anlama fırsatı sunarak yenilikçiliğe ve icat yapmaya teşvik eder. Böylece birey öğrendiği fen ve matematik bilgilerini teknoloji yardımıyla bir mühendis gibi gerçek yaşam problemine uygulayarak çözüm üretir (Harmancı ve Yenikalayıcı, 2021). STEM eğitim yaklaşımı uygulama yöntemleri arasında yer alan Mühendislik Tasarım Süreci (MTS) ise bu çözümü gerçekleştirmek için aşama aşama planlı bir şekilde ilerlemeyi sağlayan bir yöntemdir. Mühendislik tasarımı gerçek durumlarla ilgilenmesi nedeniyle bireye günlük yaşam problemleri çözme becerisi kazandırmada etkili öğrenimler sağlar (Çakır ve Yalçın, 2022). Brophy, Klein, Portsmore ve Rogers (2008) mühendislik tasarım sürecini yeni bilgi edinme, o bilginin nasıl çalıştığını öğrenme, özgün ürünler oluşturmak için bilgiyi kullanma ve toplum için kullanışlı hale getirme şeklinde belirtilmiştir. Mühendislik sadece bir tasarım süreci değil aynı zamanda günlük hayattaki sorunları etkili şekilde çözme sürecini kapsamaktadır (Marulcu ve Sungur, 2012). Mühendislik tasarım sürecinde sırasıyla; sormak (problem durumunu belirlemek-tanımlamak), hayal etmek (olası çözüm önerileri geliştirmek ve kağıda dökmek), planlama yapmak (üretilen fikirlerden uygulama için seçim yapmak-materyal ve şartları belirlemek), ürüne dönüştürmek (planı uygulayarak tasarımı oluşturmak ve test etmek) ve geliştirmek (tasarımı ileriye getirmek için farklı fikirler üretmek) olmak üzere 5 aşama gerçekleştirilir (Çavaş, Bulut, Holbrook ve Rannikmaa, 2013). Dolayısıyla mühendislik tasarım sürecine dayalı yaptırılan etkinlikler bireyin edindiği bilgileri analiz ve sentez etme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Cantrell, Pekcan, Itani ve Velasquez-Bryant, 2006). Çocukların doğal bir mühendis olarak ifade edildiği, merak ve araştırma-sorgulama becerilerinin yoğun olduğu okul öncesi dönemi mühendislik tasarım eğitimleri için uygun olan bir dönemdir. Bu dönemde çocukların fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimleri hızlı olması, mühendislik tasarım problemleri ile eğitim almalarını sağlamak yukarıda bahsedilen 21.yy beceri ve öğrenimleri edinebilmede daha kalıcı ve güçlü etkiler oluşturacaktır (Çakır ve Altun Yalçın, 2021). Nitekim dünya ülkeleri eğitim sistemlerinde yapılan çalışmalara bakıldığında ilköğretim ya da ortaokul döneminde bu eğitime başlanan öğrencilerin öğrenim seviyesi ilerledikçe STEM alanlarına yönelik ilginin ve mesleki tercihin düştüğü görülmüştür. Bu da

mühendislik tasarımı eğitiminin kalıcılığı sağlamak adına okul öncesi dönemde verilmesi gerekliliğini öne çıkarmaktadır (Çepni, 2017). STEM, bir eğitim reformudur ve bu reformun uygulayıcıları olan öğretmenlerin, özellikle okul öncesi öğretmenlerinin STEM eğitimi açısından hizmet öncesinde ya da hizmet içinde eğitilerek, mühendislik tasarım sürecine yönelik farkındalıklar oluşturulması ve bu alanda gerekli bilgi beceriye sahip olması önem taşımaktadır (Uğraş, 2017). İlgili literatür incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının mühendislik tasarımı ve STEM eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesindeki uygulamaların yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, Türkiye’de yapılan ilgili araştırmalara bakıldığında, mühendislik tasarım temelli etkinlikler ve uygulamaların da yetersiz kaldığı görülmüştür (Özünlü ve Çepni, 2023). Mühendislik tasarım temelli uygulamalara dayalı geliştirilen etkinlik sayısı ve bu alanla ilgili yapılan akademik çalışmaların az olmasından dolayı bu çalışmanın öğretmen adaylarının meslek hayatlarında güncel ve yenilikçi eğitim anlayışlarını tanıma, Mühendislik tasarımı sürecine dayalı STEM etkinlikleri hazırlamalarına, sınıflarında uygulamalarına, beceri geliştirmelerine ve 21. yüzyıl becerileri gibi boyutları özümsemelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı; okul öncesi dönemde mühendislik tasarımına dayalı STEM etkinliklerinin etkilerine yönelik okul öncesi öğretmen adaylarının algılarını incelemektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmalarında bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın derinlemesine incelendiği yöntemdir. Durum çalışmaları bir olayı oluşturan ayrıntıları tanımlamak ve görmek, olası açıklamaları geliştirmek ve son olarak değerlendirmek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Örneklem Grubu

Araştırma örneklem türü seçkisiz olmayan örneklem türü olan amaçsal örneklemedir. Amaçsal örnekleme, çalışmanın amacına uygun olarak seçilen araştırılmak istenilen konunun derinlemesine olarak tanır (Büyüköztürk vd., 2016). Bu doğrultuda araştırmanın örnekleme, Doğu Anadolu Bölgesindeki bir devlet üniversitesinde 2021-2022 eğitim öğretim yılı eğitim fakültesi okul öncesi öğretmenliği bölümü 4.sınıfta öğrenim gören 11 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının daha önce herhangi bir STEM ve mühendislik tasarım etkinliklerine yönelik eğitim almadıkları tespit edilmiştir. Daha sonra öğretmen adaylarına 14 hafta boyunca mühendislik tasarımına dayalı STEM ile ilgili 14 ayrı etkinlik haftada 2 saat olarak uygulanmıştır.

Veri toplama aracı

Bu çalışma kapsamında veri toplama aracı olarak ““Mühendislik Tasarımı Temelli STEM Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu yedi tane açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından çalışma amacına uygun olarak hazırlanan bu sorular fen ve STEM eğitimi alanında uzman iki eğitimcinin onayına sunulmuş formu son hali verilmiştir.

Veri analizleri

Çalışma sonucunda elde edilen nitel veriler içerik analizi ile yorumlanmıştır. Bu analiz yöntemlerinde araştırmacı tarafından yapılan görüşmelerden sınırlandırılmış kodlar ortaya çıkarılır ve ilgili kategoriler oluşturulur. Daha sonra bu kategorilerin esastaki realiteyi belirten ifadeleri ortaya konulmaya çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Elde edilen nitel veriler içerik analizine uygun olarak verilerin kodlanması, kategorilerin bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi-tanımlanması, bulguların yorumlanması olmak üzere toplamda dört aşamada analiz edilmiştir. Bu araştırmada iç geçerliliği sağlamak için 11 öğretmen adayı ile yapılan görüşmelerde her bir katılımcıya

kendisi ile ilgili veriler sunulmuş, verilerin kendi düşüncelerini doğru yansıtıp yansıtmadığı sorulmuştur. Bütün katılımcılar verilerin kendi düşüncelerini yansıttığını onaylamıştır. Verilerin analizindeki güvenilirliğini sağlamak için ise bu alanda ve daha önce nitel veri analizleriyle ilgili çalışmalara sahip bir uzmana elde edilen kategoriler incelenmiştir. Araştırmacının elde ettiği kategoriler ile uzmanın oluşturduğu kategoriler arasındaki benzerlik oranı yaklaşık % 80 olarak tespit edilmiştir.

Uygulama Süreci

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik hazırlanan, eğitim öğretim sürecini basit ve eğlenceli hale getiren, mühendislik tasarım becerilerini geliştiren, analiz edebilme yorumlama ve problem çözme becerilerini geliştiren mühendislik tasarımına dayalı STEM etkinliklerinin olduğu bir eğitim programı uygulanmıştır. Mühendislik Tasarımı Temelli STEM Eğitimi ile ilgili etkinliklerde, öğretmen adaylarının kendi alanlarına ait bilgileri kullanarak farklı alanlarla bütünleştirebilmesi (STEM alanlar entegrasyonu boyutu) ve bu alanlarda belirlenen amaç doğrultusunda yeni ürünler tasarlayabilecekleri (mühendislik tasarım boyutu) heyecanı verebilmesine, mühendisliğe yönelik ilgi duymalarını, mesleki hayatlarında ve bireysel gelişimlerinde kullanılabilmeleri, oluşan problemlerin çözümüne yönelik tecrübe ve bilgilerini kullanabilecek nitelikleri barındırmasına dikkat edilmiştir. Etkinlikler toplam 14 tane olup STEM ve mühendislik tasarımı boyutlarının kullanılan özellikleri belirtilirse, kullanılan materyaller günlük yaşamda karşılaşılan ve ilgi çekebilecek basit geri dönüşüm malzemelerinden (pet şişe kapakları, motor, bağlama kabloları, dil çubukları, çöp şiş vs.) ve günlük yaşamında görebileceği konularını, mühendislik tasarım örneklerini barındıran mühendislik tasarımı için özel tasarlanmış lego materyalleri ile robotik kodlama etkinliklerini içerir. Mühendislik tasarımında uygulama basamakları Çepni (2017) tarafından belirtilen, dersin işleyişine uygun teorik bilgiler verildikten sonra günlük hayatta karşılaştığımız bir problem durumu ile ilişkilendirerek sorunu tanımlamaları ve belirlenen tasarımı oluşturmaları beklenmiştir. 4 kişiyi geçmeyen gruplara ayarlandıktan sonra o haftaya ait etkinlik hakkında nasıl yapacaklarına dair öncelikle kısa ve gereken seviyede teorik bilgiler anlatılarak problem durumu verilmiş ve gereken materyallerin tanıtımı yapılmıştır. Adayların mühendislik tasarımında problemlerini çözme sürecine; fen konusuyla ilgili bilgi edinmelerine, tasarım sürecine aktif katılarak ve yaratıcılıklarını kullanarak tasarım becerilerini işe koşmalarına ve tasarımın test edilebilir olmasına yönelik bir problem durumuyla başlanmıştır. Etkinliklerde ilk 8 hafta haftada 2 ders saati olmak üzere 8 ayrı basit malzemelerden (çöp şiş, şişe kapağı, pet bardak, basit motor, bağlantı kabloları vs.) oluşan etkinlikler (dans eden robot, uzaktan kumandalı yılan, fare kapanlı araba, teneke kutusundan trafik lambası gibi), daha sonraki 6 hafta ise 6 ayrı mühendislik tasarımı için tasarlanmış özel legolarla robotik kodlama (atlı karınca, çamaşır makinesi, sensör kapı gibi) çalışmaları yaptırılmıştır. Adaylardan sunulan malzemelerle belli sürede grupça problem durumunu barındıran özgün bir ürün oluşturmaları istenmiştir. Örneğin basit malzemelerle yapılanlardan bir örnek olarak ‘uzaktan kumandalı yılan’ isimli etkinlikte adaylardan bir devre kurumu, mühendislik tasarımı yapımı, matematiksel ölçümleri kullanması gibi farklı alanları entegre etmesi ve karton, kablo, çocuk, motor tarzı etkinlik kapsamında sunulan günlük malzemeleri kullanarak bir robot yılan tasarlaması istenmiştir. Yine verilen legolarla gruptan günlük yaşamda karşılaştıkları bir çamaşır makinesi tasarlamaları istenerek önce kılavuz doğrultusunda maket bir makine tasarlamışlar bu makinelerin nasıl çalıştığı bilgisayar ortamında kodlama eğitimleri verilerek çalışmalar tamamlanmış ve görüşler alınarak veriler toplanmıştır.

Etik Kurul İzni

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Hakları Etik Kurulu 30/11/2021 ve 11/04 tarihli sayılı bir çalışmadır. Araştırmanın içeriğindeki verileri toplamak üzere seçilen bireyler onam formülü imzalanarak konu hakkında bilgilendirilmiştir. Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği ile yapılmamış

herhangi bir işlem ve Yükseköğretim Kurumu ile ilgili Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesindeki tüm kurallara uyulmuştur

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde okul öncesi öğretmen adaylarından görüşme yöntemi ile alınan yanıtlar araştırmacılar tarafından kategorilere dönüştürülmüş ve bu kategorilere ilişkin verilerin frekans değerleri, katılımcıların örnek cevapları ile birlikte tablo oluşturularak aşağıda sırasıyla her soru başlığına tablo içinde yer verilerek sunulmuştur.

Tablo 1. “Mühendislik tasarımı temelli STEM eğitimi ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Neden? Nasıl?” sorusuna yönelik öğretmen adayı görüşleri

Kategori	Kod	Frekans
Disiplinler	Fen-Bilim	3
	Matematik	1
	Peyzaj	7
	Mühendislik	15
	Sağlık-Sosyal	1
Öğrenme	Yaparak-Yaşayarak	1
	Anlamlı	2
	Somut	2
	Deneme-Yanıtlama	1
	Problem çözme	3
	Teorik bilgi	2
	Mühendislik tasarım Özellikleri	Yenilikçi
Özgün		2
Beceri destekli		1
İleriye dönük		2
Günlük yaşamla ilişkili		4
Ürün odaklı		1
Teori tasarımlı		1
Gelişim alanları	Algoritmik- Analitik düşünme	3
	Yaratıcı düşünme	2
	Bilim okuryazarlık	1
	Bireysel gelişim	1
Duygu-Düşünce	Eğlenceli	4
	Dikkat çekici	2
	Hayal-Merak	2
	Kalcılık	2
	Aktif süreç	1
	Estetik	2
Mühendislik eğitiminin faydaları	Hayatı kolaylaştırma	6
	İnsanlığa hizmet	7
	İcat üretme	1
	Bilinçli toplum	1
	Alanda yetkin birey	2
Uygulama yapılması gereken eğitim kademeleri	Eğitim fakülteleri	1
	Branşlara entegre	3
	Erken çocukluk	2
	Kademeli yaklaşım programı	2
Öneri	Günümüz dünyası	4
	Eğitimin yaygınlaştırılması	1
	İş gücü talebi	4

Sağlam mühendisler	1
Pratiğe dökme	2
Çözüm üretme	1

Tablo 1 incelendiğinde, sekiz kategori oluşturulmuştur. Bu kategorilerde bütün öğretmen adayları mühendislik tasarımı eğitimini çocuklar için faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Eğitimin farklı becerilere yönelik uygulamaları içermesi, yenilikçi, özgün, ileriye dönük, çağdaş eğitim yaklaşımlarının özelliklerini barındıran, ürün oluşturmaya dönük beceri destekli ve güncel hayatla ilişkili konuları ele alan bir yaklaşım olduğunu belirtmişlerdir. Mühendislik tasarımı eğitiminin bireye yaparak-yaşayarak ve deneme yanılma ile öğrenme fırsatı sunduğu için somut, kalıcı ve anlamlı öğrenmeler sağladığını; bireyin sorunla doğrudan karşılaşması ve işbirliği içinde ilerlemesi nedeniyle problem çözme, algoritmik-analitik düşünme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, bilim okuryazarlık gibi bireysel gelişim alanlarını geliştirdiğini belirtmişlerdir. Yine mühendislik tasarımı eğitiminin dersleri eğlenceli ve dikkat çekici kılması, çocuğu sürece aktif katması, teorik bilgiyi uygulamaya dökmesi ve farklı algılara hitap etmesi nedeniyle öğrenmede kalıcılık sağladığını, çocuğun hayal ve merak dünyalarını, estetik becerilerini geliştirdiğini ve kendilerinininde eğitimler süresince memnuniyet duyduklarını severek etkinlikleri yaptıklarını belirtmişlerdir. Bütün bu sebeplerden ötürü ilgili eğitimin, müfredatımıza entegre edilemesi ve eğitim fakülteleri, erken çocukluk eğitim dönemleri, diğer branşlara entegre ederek her kademedeki uygulanması gerektiği savunulmuştur. Her öğretmen adayı mühendislik tasarımı eğitimine yönelik bazı önerilerde bulunarak; günümüz dünyasının getirdiği şartlar nedeniyle ülke ihtiyaçlarını karşılamada kaliteli mühendislere, mühendislik mesleklerine yönelik iş gücü talebinin arttığını ve bu eğitimin küçük yaşlarda yaygınlaştırılmaya başlanmasının bireylerde bilgiyi pratiğe dökerek çözümler üretme becerileri ve tasarım gelişimlerine katkı sağlayarak geleceğin mühendislerinin yetişmesi sağlanabileceği belirtilmiştir. Yine alanda yetkin insanlığa hizmet eden, toplmu ihtiyaçlarını gideren, doğruluğa ve iyiliğe teşvik edici bireyler yetişmesinde, bilinçli toplumların temelini atılmasında önemli bir eğitim olduğu açıklanmıştır.

Aşağıda Tablo 1' e ait soruya yönelik bazı öğretmen adayı görüşlerine yer verilmiştir.

“Mühendislik tasarımı her eğitim fakültesi öğrencisinin alması gereken bir ders diye düşünüyorum. Eğlenceli ve diğer derslere göre çok farklı bir yaklaşımla sunulduğu için çok dikkatimi çekiyor. Aynı zamanda fen, matematik gibi derslere de katkı sağlıyor. Kesinlikle faydası bol bir eğitim.”

“Mühendislik tasarımı Çağdaş yaklaşımın çok önemli gördüğü bir ilke olan “Yaparak yaşayarak” öğrenmenin temelini oluşturan kavramlardan biridir. Öğrenci için öğrenmenin anlamlı ve somut hâle getirilmesi için başat görev üstlenir. Günümüzde eğitimli insan bilinenin aksine daha farklı algılanır hale geldi. Eğitimli olmak artık okuryazarlıktan çıkmış çok üst bir safhaya gelmiştir. Okuryazarlığın yanında problem çözme becerileri gelişmiş, yaratıcı düşünebilen, kendini birçok alanda geliştirmiş, Eleştirel ve analitik düşünebilen... bireyler yetiştirmek amaçlanır duruma gelmiştir. Bu ve benzeri becerilere sahip olmak için ise sadece teorik bilgi almak yetersiz kalır. Alınan teorik bilginin yaşamla ilişkilendirilmesi, somutlaştırılması, anlamlı kılınması gerekir. Bu yolda mühendislik tasarımı asıl olması gereken öğrenci profilini yaratmada zaruri bir niteliğe sahiptir.”

“Mühendislik tasarımları hayatı kolaylaştıran unsurlardır. Günümüz dünyasında çok yoğun hayatlar yaşıyoruz. Hayatı kolaylaştıran etmenlere ihtiyaç duyuyoruz. Bunun için bizlere pratik çözümler sunan mühendislik tasarımları hayat rutinimizde önemli bir yere sahiptir. Tasarımın dışında estetiklikte önemlidir.”

Tablo 2. “Mühendislik tasarımına dayalı STEM eğitiminin derslerde kullanımının avantaj ve dezavantajları nelerdir?” sorusuna yönelik öğretmen adayı görüşleri

Kategori	Kod	Frekans
Avantajlar	Mühendislik tasarımı	1

	Örgün eğitim	1
	Verimli ders	5
	Algoritma-çözümleme	1
	Bilişsel alan	1
	Modelleme çalışmalara	1
	İnce motor gelişimi	1
	Odaklamayı artırma	1
	Bilim-teknoloji	1
	Problem çözme	2
	Olumlu bakış	4
	İlgi uyandırma	1
	Üretime,yeniliğe katkı	2
	Pratiklik katma	1
	Hayal dünyasını geliştirme	1
	Girişimcilik	2
	Bilgi zenginliği	1
	İşlemleri kolaylaştırma	1
	Aktif katılım	3
	Duyu alanlarına hitap etme	1
	Alan bilgisine sahip olma	1
	Yaratıcı-analitik düşünme	1
	Öğrenme ortamları	2
	Beyin gelişimi	2
	Bütüncül gelişim	2
Gelişim alanları	Bilişsel gelişim	1
	Öz bakım	1
	Psikomotor gelişim	1
	Duyuşsal gelişim	1
	Parça bütün ilişkisi	2
	Merak uyandırma	1
	Başarı duygusu	2
Dezavantaj	Rekabet duygusu	1
	Öğretim aşamaları	1
	Zaman alması	2
	Fırsat eşitsizliği	1
	Teknolojik araç sıkıntısı	1
	Ekonomik sıkıntılar	1
	Maliyetli olması	2
	Fikir belirtememe durumu	2
	Motivasyon düşürme (erken geç bitirme)	2
	Bireysel farklılıklar	1

Tablo 2 incelendiğinde üç kategori oluşturulmuştur. Bu kategorilerde öğretmen adayları mühendislik tasarımı eğitiminin avantaj ve dezavantajlarından bahsetmişlerdir. Mühendislik tasarımı eğitiminin birden çok duyu alanlarına hitap etmesi nedeniyle dersleri verimli kıldığı ve kalıcı öğrenmeler sağladığını, çocuğun bilişsel gelişimi, öz bakım becerisi, psikomotor, duyuşsal gelişimi, parça bütün ilişkisi oluşturma becerisi, odaklanma ve yaratıcılık becerisini, analitik düşünme, merak ve araştırma duygusunu geliştirdiğini, çocuğu düşünmeye teşvik etmesiyle beyin gelişimine katkı sağladığını ve sonunda bir ürün ortaya çıkarılmasıyla başarı duygusunu artırdığı bu sebeple önemli bir eğitim olduğunu belirten birden çok avantajlardan bahsetmişlerdir. Eğitimin avantajlarına ek olarak tabloda yer alan diğer avantajları da belirtmişlerdir. Dezavantaj kısmında ise üç aday hiçbir dezavantajının bulunmadığını belirtirken diğer adaylar olası bazı küçük durumları ifade etmişlerdir. Bunlar; eğitimde belli bir süre ve gruplar arası olması nedeniyle bir rekabet duygusu oluşturabileceği, erken ya da geç bitirme durumlarında diğer gruplarda belki motivasyon düşüklüğü oluşturabileceği, bazı malzemelerin maliyetli olabileceği, derste uygulamalı olduğu için zaman alacağı, grupta herkesin fikir belirtme ihtimalinin

olmaması durumunda fırsat eşitsizliği oluşacağını ve bazı çocukların geri planda kalma ihtimalinin olması dezavantajlar olarak belirtilmiştir.

Aşağıda Tablo 2' ye ait soruya yönelik bazı öğretmen adayı görüşlerine yer verilmiştir.

“Mühendislik tasarımının derslerde kullanımı bence hiç bir zaman dezavantaj sunmaz aksine avantajlı yanları çok fazladır. Çünkü hem öğrenciye hem eğiticiye pratiklik katar. Hayal dünyamızın dışı vurumunu bu derslerde ortaya çıkarırız. Çözüm yolları üretir, girişimci ruhumuzu ortaya çıkarırız.”

“Problem çözme , odaklı bir yapıya sahip olma ,materyal tasarımı ile etkili yöntemlerini uygulanmasına olanak sağlama ve öğrencilerin kendi deneyimleri ile öğrenmeleri için öğrenme ortamı oluşturma gibi avantajları var. Dezavantajı da robotik kodlama kısmında pahalı ve önemli zaman harcamaları gerekiyor.”

“Okul öncesi dönem öğrenmenin en hızlı , beyin gelişiminin en hızlı olduğu dönem olarak bilinir. Ve okul öncesi çocuğunun bütüncül gelişimi için zengin bir çevrenin sunulması gerekir. 4 gelişim alanı olarak sunulan: Bilişsel gelişim, öz bakım gelişimi, Psikomotor gelişim, Duygusal- duyuşsal gelişim alanları için çocuğum yaparak yaşayarak öğrenme yöntemiyle ilerlemesi gerekir. Bu fırsatın yaratılması adına mühendislik tasarımları büyük bir avantaj olarak değerlendirilmeli. Tasarım yapmak çocuğu neredeyse tüm gelişim alanlarında destekleyecektir. Bilişsel gelişim alanı açısından baktığımızda tasarımda parçaların birleştirilmesi, parçaları birleştirirken düşünmeye teşvik etmesi , merak uyandırması ve bütüne ulaştıktan sonra başarı duygusunu tattırması açısından çocuğa büyük fayda sağlayacaktır. Burada çocuğun dikkat süresi, problem çözme becerisi, yaratıcı ve analitik düşünme becerisi büyük oranda artacak ve gelişecektir. Yine aynı şekilde psikomotor alana olan faydalarını irdelediğimizde: Bu tasarımlar çocuğun ince ve kaba motor becerilerini geliştirecek, motor becerilerine katkıda bulunacaktır. Ayrıca çocuğun bilim ve teknolojiye karşı olumlu bir bakış açısı sağlayacak hatta ilgi uyandıracaktır. Tasarımın dezavantajlarının olacağını pek düşünmüyorum. Sadece bireysel farklılıklara bağlı olarak bazı çocuklar tasarımı erken bitirebilecekken bazıları geç bitirebilir bu da bazı çocukların motivasyonunu düşürebilir. Bazen de çocuklar arasında olumsuz sonuçlara neden olabilecek olan rekabet duygusu yaratabilir.”

Tablo 3. “Mühendislik tasarımına dayalı STEM etkinlikleri sizce Türk eğitim sistemine uygun mu? Neden? Nasıl?” sorusuna yönelik öğretmen adayı görüşleri

Kategori	Kod	Frekans	
Uygun	Gelişim alanları-Beceri	Problem çözme	1
		Analitik düşünme	1
		Yaratıcılık becerisi	1
		Psikomotor becerisi	1
		Bilişse-sosyal alan becerisi	2
	Öğrenme	Yaparak-yaşayarak	2
		Tasarım ve uygulamalı	2
		Yapılandırmacı	2
		Katkı sağlama	4
	Milli karakter	Türk insanı	4
Tarihimiz		8	
Farklı kültürlere örnek		2	
Mühendislik özellikleri	eğitimi	Uygulamaya dönük	1
		Çağa uygun	2
		Teknolojik gelişim destekli	2
		Kazanım-gösterge	1
		Okul öncesi	1
		Zorunlu ders	1

		Hedef-çıktılar	1
		Mühendislik tasarımı	5
		Eğitime entege	4
		Her öğrenci almalı	3
		Türk eğitim sistemi	7
		Olumlu dönütler	2
		Günlük yaşam	1
		Teorik bilgi	1
		Somutlaştırma	1
Uygun değil	Türk eğitim sistemine eleştiri	Uygun değil	3
		Ezbere dayalı	2
		Yeniliklere kapalı	1
		Farklı ülke eğitimleri gerisinde	2
		Yaratıcılığı köreltme	1
		Yetersiz hizmet	1

Tablo 3 incelendiğinde uygun ve uygun değil başlıkları altında beş kategori oluşturulmuştur. Bu kategorilerde öğretmen adayları mühendislik tasarımı eğitiminin Türk eğitim sistemine uygun bulduklarını, üç aday ise uygun bulmadığını belirterek bunlara ilişkin yorumlarına yer verilmiştir. Uygun bulan yedi aday bu eğitimin tasarım ve uygulamaya dayalı olması, çocuğa yaparak-yaşayarak öğrenme sağlaması ve yapılandırmacı öğrenme ortamları sunması nedeniyle etkili bir eğitim olduğu; problem çözme, analitik düşünme, yaratıcılık, bireysel beceriler, psikomotor beceriler, bilişsel alan becerileri içeren çağımız vasıflara sahip özellikleri öğrencilere kazandırmada oldukça etkili oldan bu eğitimin sistemimizde yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Yine özellikle okul öncesi dönemde bu eğitimi müfredata zorunlu ders olarak koyulması gerektiğini, tarihimizde bütün ülkelere örnek ve nam salmış olan başta Mimar Sinan olmak üzere birçok mühendisin, mühendislik harikası köprü, camii, farklı inşaat alanları gibi kendine özgü tasarıma ait yapıtlarımız bulunduğunu; bütün bunlara sahip olarak biz Türk insanının atalarından almış olduğu dinamik, zeki, genç ruhlu ve mühendislik içeren genlere sahip olmamız nedeniyle bu eğitimle içimizde yatan becerilerin geliştirilmesi ortaya çıkarılmasında eğitim sistemimizde yer verilmesinin uygun olacağını ifade etmişlerdir. Uygun olmadığını düşünen üç aday ise bunun nedenlerini; eğitim sisteminin diğer ülke eğitimlerinin gerisinde kaldığını, ezber dayalı, yeniliklere kapalı ve yetersiz hizmet sunumu olmasından ötürü uygulamanın zor olacağını belirtmişlerdir.

Aşağıda Tablo 3' e ait soruya yönelik bazı öğretmen aday görüşlerine yer verilmiştir.

“Çağımızda öğrencilerde aranan vasıflar gösteriyor ki mühendislik tasarımları bu vasıfları yerine getirebilecek niteliktedir. Problem çözme becerisini, analitik düşünme becerisini diri tutacak bir çalışmadır. Türk eğitim sisteminde yerini alması gerekir hatta zorunlu ders olarak verilmesi bile öğrencilere büyük fayda sağlayacak, olumlu dönütler verecektir. Okul öncesi programlarında psikomotor alan ve bilişsel alan adı altında sunulması gerekir. Kazanım ve göstergelerinde yerini almalıdır. Bu şekilde öğrencinin teorik bilgiyle sınırlı olacak eğitim hayatına somutluk katarak verimli bir süreç sağlanacaktır.”

“Türk eğitim sistemi için çok yeni bir uygulama alanı. Fazla faydası var bu yüzden Türk eğitim sistemi içerisinde bu tasarım dersini her öğrenci almalı.”

“Elbette uygun Türk insanı doğuştan dinamik , zeki ve genç ruhludur. Atalarımız bundan yüzlerce yıl önce mühendislik harikaları şeyler inşa edebilmişler. Örneğin Mimar Sinan yaptığı camilerle dünyanın her yerine nam salmış farklı kültürlerle örnek olmuştur. İnşa ettiği camiler çeşitli özellikler bakımından mühendislik harikaları sayılır. Diyeceğim odur ki Türk'ün genlerinde mühendislik var önemli olan onu eğitim sistemine entegre edip günlük yaşamın bir parçası haline getirebilmektir.”

“Uygun olmadığını düşünüyorum. Türk eğitim sistemi geleneksel öğretim yöntemleriyle derslerini iletirmektedir. Öğrencilere yaratıcılıklarını geliştirmek yerine ezber sistemi dayatıp yaratıcılıklarını köreltmektedir. Bu yüzden uygun olması için öncelikle eğitim sisteminde değişiklikler yapılmalıdır.”

Tablo 4. “Mühendislik tasarımına dayalı STEM eğitiminin öğrencilere verilmesinin öğrenciler üzerinde bilişsel açıdan yansımaları neler olabilir?” sorusuna yönelik öğretmen adayları görüşleri

Kategori	Kod	Frekans
Bilişsel beceriler	Analitik düşünme	3
	Yaratıcı düşünme	1
	Problemi tanıma-çözme	7
	Zihinsel gelişim,yorumlama	4
	Çözüm tasarlama	1
	Üç boyutlu düşünme	2
	Duyu organları	1
	Deneyim-Gözlem	2
	Tasarıma dökmek	2
	Odaklanma-dikkat-yoğunlaşma	5
	Strateji geliştirme	1
	Soru sorma	1
	Karar alma	1
	Sorunların üztesinden gelme	1
	Zamanı etkili kullanma	1
	Deneyimleri anlamlandırma	3
	Mühendislik tasarım eğitimi özellikleri	Duyarlılık kazandırma
Farkındalık sağlama		1
Bilim ve teknoloji önemi		1
Dikkat-Algı, Çevreyi algılama		3
Model geliştirme		1
Matematiği kullanma		2
Yol gösterme		1
Gözlenebilir veri niteliği		1
Görsel kaynak		1
Destek sağlama		2
Düşünme sistemi gelişimi		1
Mühendislik uygulamaları		3
Motor becerisi		1
Öğrenim hızını artırma		1
Temel Süreç Becerileri	Sınıflama-sıralama	2
	Karşılaştırma	2
	Parça-bütün ilişkisi	2
	Ayırt etme	3
	Gözlem yapma	1
	Planlama	3
	Örüntü oluşturma	1
	Benzerlik-farklılık ayırımı	3

Tablo 4 incelendiğinde üç kategori oluşturulmuştur. Bu kategorilerde bütün öğretmen adayları mühendislik tasarımı eğitiminin çocukların bilişsel alanlarını desteklediği konusunda kodlarda bahsedildiği ifadelerle yer vererek hemfikirlerdir. Mühendislik tasarımı temelli STEM eğitiminin sıralı aşamaları uygulayarak çocuğa yaparak-yaşayarak öğrenme fırsatı sunduğu, bilim ve teknolojiye karşı merak ve araştırma duygusu aşıladığı, çocuğun yaptığı tasarıma odaklanarak dikkat ve algılarını geliştirdiği, düşünme becerilerini harekete geçirmesi nedeniyle farklı duyu organlarına hitap etmesi gibi özellikleri nedeniyle çocukların (öğrencilerin) kodlarda yer verildiği gibi birçok bilişsel becerilerini geliştireceğini savunmuşlardır.

Aşağıda Tablo 4' e ait soruya yönelik bazı öğretmen adayı görüşlerine yer verilmiştir.

“Bilişsel Gelişim alanını destekler. Zihinsel olarak yorumlanması zor süreçler hakkında model olur. Öte yandan odaklanma, sınıflama, parça- bütün, karşılaştırma gibi bilişsel gelişim alanlarında görsel kaynak niteliği taşıyıp süreç hakkında yol gösterici ve gözlenebilir veri niteliğindedir çalışmalar.”

“Bilişsel Beceri alanında faydası gözle görülür derecede büyük olacaktır. Özellikle problem çözme becerisi ve dikkat süresi artacaktır. Çocuğun tasarımı gerçekleştirirken zihnini sürekli çalıştırmasını, parçalar arası ilişki kurmasını, benzerlik ve farklılıkları fark etmesini, yoğunlaşmasını, analitik ve yaratıcı düşünmesini sağlayacaktır. Çocuk bilimin ve teknolojinin değerini fark edecek, duyarlılık kazanacak, ilgi duyacaktır. İleriki yaşamında karşılaşacağı problem durumlarını daha kolay çözebilecek olgunluğa erişecektir. Tek başına karar alabilmeyi sorunların üstesinden gelebilmeyi öğrenecektir.”

“Analitik düşünme, problem çözme, belli başlı kavramlara hakim olma konusunda öğrencilerin bilişsel gelişimlerine oldukça fayda sağlayacağı kesin olmakla beraber el becerisi gerektiren mühendislik uygulamalarının çocukların motor becerilerini olumlu yönde etkileyeceği de kesindir.”

Tablo 5.“Mühendislik tasarımına dayalı STEM etkinliklerinin öğrencilere verilmesinin öğrenciler üzerinde duyuşsal açıdan yansımaları neler olabilir?” sorusuna yönelik öğretmen görüşleri

Kategori	Kod	Frekans
Duyuşsal beceri	Özgüven	2
	Sorumluluk bilinci	5
	Görüşlere saygı	1
	Hoşgörü	1
	Paylaşım	1
	Merak uyandırma	3
	Dikkat toplam	1
	Estetik değerlendirme	1
	Aktif katılım	1
	İyi hissetme	4
Öz yönetim becerisi	Liderlik	2
	Kendini tanıma	3
	Yaratıcılık	1
	Duygu yönetimi	2
	Düşünceleri ifade etme	2
	Grup çalışması	2
	Hakkımı savunma	1
	İşi bitirme	1
	Başarı	3
	Güdülenme	3
	Duyuşsal beceriler	2
	Özgün ürün	4
	Verimli üretim	1
	Probleme odaklanma	1
	Hedefe ulaşma	1
Yaratıcılık	1	
Duygu-Düşünce	Hayata entegre	1
	Bilime inanç-saygı	1
	İlgi-Canlı tutma	4
	Bilim-Teknoloji	1
	Haz duyma	1
	Çözüm yolları arayışı	1
	Katkı sağlama	6
	Deneyim sunma	1
	Değer-kazanımlar	1
Bilgi birikimi	1	

Kişisel gelişim	1
Tasarım yapma	5

Tablo 5 incelendiğinde üç kategori oluşturulmuştur. Bu kategorilerde bütün öğretmen adayları mühendislik tasarımı eğitiminin çocukların duyuşsal gelişim alanları üzerinde destekleyici etkileri olabileceğini belirtilen kodlardaki gibi görüşlerini ortaya koymuşlardır. Çocukların özgüven, hoşgörü, paylaşımcı, farklı görüşlere saygılı, sorumluluk duygusu kazanma, aktif katılım gösterme gibi duyuşsal becerilerini geliştirmede oldukça katı sağlayacağını; kendini tanıma, liderlik becerisi, üretkenlik, işbirliğiyle çalışabilme, hakkını savunabilme, probleme odaklanarak kendi öğrenme sürecini oluşturup çözümler üretebilme gibi öz yönetimli öğrenme becerilerini destekleyeceğini ve geliştireceğini belirtmişlerdir. Bu eğitimle çocukların öğrendiklerini günlük yaşamlarına taşıyabileceklerini, bilim-teknolojiye karşı ilgili ve saygı duyma davranışları oluşacağını, karşılaştıkları problemlere çözüm yolları arayış davranışları kazanacaklarını belirtmişlerdir.

Aşağıda Tablo 5' e ait soruya yönelik bazı öğretmen aday görüşlerine yer verilmiştir.

“Bireyin ilgisini canlı tutabilir. Kişiyi özgü yapılan model yada ürün kendini ifade etmede bir araç olarak görülebilir. Ayrıca süreç aşamasında aktif katılım, birlikte çalışma , sorumluluk bilincinde olma kişisel anlamda gelişime destek sağlar.”

“Mühendislik tasarımı çocukları ve gençleri duyuşsal açıdan probleme odaklanma, problemin çözüm yollarını arama gibi güdülere sürükler. Bu güdülerin etkisiyle öğrenciler bir işi bitirmeye odaklanıp, bitirdiklerinde yani hedefe ulaştıklarında elde ettikleri haz onları olumlu yönde etkilemekle beraber onlara kazandırılmak istenen değer ve kazanımları kazandırmada öğretmenlere kolaylık sağlar. Öğrenciye kendi başına problemleri halledebileceği duygusunu aşılır. Doğal olarak da öğrencilerin ilgisi bu alana daha da yakın olur ve başarı oranları da buna paralel olarak yükselir.”

“Duyuşsal açıdan bakıldığında öğrencilerde kendini ifade edebilme, duygularını yönetebilme, bulunduğu toplulukta liderlik yapabilme, başkalarının ve kendisinin haklarını savunmada .”

“Çocuklar öğrendikçe bilgi birikimleri arttıkça kendilerine olan güvenleri de artacak daha donanımlı olunca düşünceleri de daha donanımlı hâle gelecek daha bilinçli bireyler olacaklar kendilerini iyi hissettikçe daha verimli şeyler üretecekler mühendislik tasarımlarına kendilerini daha iyi verip daha iyi seviyelere geleceklerdir.”

Tablo 6. “Mühendislik tasarımına dayalı STEM eğitimlerinin öğrencilere verilmesinin öğrenciler üzerinde psikomotor becerileri açısından yansımaları neler olabilir?” sorusuna yönelik öğretmen adayına görüşleri

Kategori	Kod	Frekans
Psikomotor beceri	Küçük kas becerisi	5
	Psikomotor	7
	Zihin ve kas uyumu	2
	El-kol-beden-kas etkileşimi	3
	El-göz koordinasyonu	2
	Yazma-çizme	2
	Planlama-uygulama	2
	Fiziksel kontrol	1
	İnce motor	3
	Boncuk dizme	1
	Kağıt kesme	1
	Zihinsel beceri	Ayırt etme
Yapı malzemeleri		3
Parça-bütün		2
Konumlandırma		1
Zihinsel modelleme		1

Eğitimin diğer özellikleri	Mühendislik tasarımı	6
	Temel oluşturma	1
	Teknolojik çağ	1
	Dengeli aktarım	1
	Konulara aşına olma	1
	Okul öncesi	2
	Uzmanlık	1
	Can alıcı noktalar	1
	Katkı sağlama	3

Tablo 6 incelendiğinde üç kategori oluşturulmuştur. Bu kategorilerde öğretmen adayları mühendislik tasarımı eğitiminin çocukların psikomotor becerilerini geliştireceği yönündeki ifadelerinde hemfikirlerdir. Bu eğitimin çocukların hemfiziksel anlamda ince ve kaba motor becerilerini geliştireceğini hemde bu becerilerle zihinsel becerilerinin uyum içerisinde çalışabilmesini destekleyeceğini belirtmişlerdir. Çocukların bu becerilerinin normal eğitimde yer alan boncuk dizme, makas kesme gibi etkinliklerle yeteri kadar desteklenmediği mühendislik tasarımı eğitimiyle el-kol-göz-beden-kas etkileşimini bütüncül bir şekilde destekleyeceğini ifade etmişlerdir. Bu kadar öneme sahip olan bir eğitimin okul öncesi temel eğitimden başlanması gerektiğini ve bunun için okul öncesi öğretmenlerinin eğitim fakültelerinde bu eğitimi alarak mezun olmaları gerektiğini vurgulamışlardır.

Aşağıda Tablo 6' ya ait soruya yönelik bazı öğretmen adayı görüşlerine yer verilmiştir.

“Zihin ve kasların uyumu olan psikomotor belki de mühendislik tasarımının en can alıcı noktalarındandır. Zihinde var olanı modelleme, kurma ve uygulama uzmanlık gerektiren bir alandır. Küçük kas becerilerinin gelişimi ve uyumu açısından bizi çok fazla destekler mühendislik tasarımı. Parça birleşimi, çizme, konumlandırma gibi el ve kas koordinasyonunu desteklediği için önemlidir.”

“Çocuğun psikomotor becerilerinin gelişimi için okul öncesi dönemde birçok çalışma yapılır program çocuğun motor becerilerini geliştirmek amaçlı kazanımlar ortaya koymuştur. Benim kanıma bu becerinin gelişimi için yapılan çalışmalar çok da etkili değildir. Örneğin kâğıt kestirerek ya da boncuk dizdirerek bu gelişim olması gerektiği şekilde sağlanmaz. Mühendislik tasarım çalışmaları ince motor becerileri üzerinde büyük etkiye sahip olacaktır.”

“Olumlu etkiler katacağımı düşünüyorum çünkü mühendislik alanı çizim veya incelik isteyen bir alandır bu açıdan öğrencilerinin motor kaslarını geliştirecektir.”

“Etkinliğin çeşidine göre öğrencilerin çocukların kullandıkları malzemelerle materyal makinelerle çocukların el parmak koordinasyonlarını geliştirir kas kuvvetlerini geliştirir kullandığı malzemeye göre farklı kaslar hareket eder, zihinsel gelişimi de arat el kol beden kaslarının etkileşimi de artar ve birden fazla olumlu etkisi olur.”

“Çocuğun motor gelişimi mühendislik için çok önemlidir. Çünkü çocuk fiziksel olarak kendi kontrol edebilir, tasarım için ince işlerle uğraştığında küçük kas gelişimine katkı sağlar.”

Tablo 7. “Mühendislik tasarımına dayalı STEM eğitimleri derslere entegre edilmeli midir? Siz ilerde derslerinizde kullanmayı düşünüyor musunuz? Neden?” sorusuna yönelik öğretmen adayı görüşleri

Kategori	Kod	Frekans
Bilimsel süreç beceri gelişimi	Problem çözme	4
	Odaklanma	1
	Problemlerle karşılaşma	2
	Problemi tanımlama	2
	Çözüm aşamalarını bilme	1
	Yeni	1
	Özgün	1
	Yaratıcı	1
	Eğitim özellikleri	Mühendislik tasarımı

	Düşünmeye imkan sunma	1
	Farkındalık oluşturma	1
	Eğitim kademeleri	1
	Yeni ders olmalı	1
	Çok güzel	1
	Derse entegre	10
	Günlük yaşam alanları	2
	Çağa uyum	1
	Kritik dönem	1
	Hayatı kolaylaştırma	2
	Anlatım zenginliği	5
Entegrenin Kişisel Gelişime katkı	İletişim kurma	1
	Sorumluluk duygusu	1
	Bilişsel-duyuşsal gelişim	1
	Bilimsel beceri sağlama	1
	Çevreye duyarlı olma	1
	Kendini geliştirme	1
Entegrenin öğrenmeye etkisi	İşbirliğiyle	3
	Sosyal iletişim	1
	Sabır duygusu	1
	Hayat pratikliği	1
Entegre edilmesinin önemi	Katkı sağlama	2
	Çalışmaları planlama	1
	Meslek hayatı	2
	Minik hayatlar	2
	Anlatım zenginliği	3
	Yaraticılığı geliştirme	1
Diğer entegre edilme sebepleri	Eski imkanlar	1
	İşe yarar sonuçlar	1
	Yeni nesil	1
	Güncel kalmak	1
	Teknolojik çağ	1

Tablo 7 incelendiğinde altı kategori oluşturulmuştur. Bu kategorilerde adayların hepsi mühendislik tasarımı temelli STEM eğitiminin öğrencinin bireysel, bilişsel ve sosyal gelişimlerini desteklemesi, teknolojik çağda eğitimde güncel kalmayı sağlaması, yeniliğe, özgünlüğe açık olması, uygulama sonuçlarının olumlu çıkması ve teknolojik çağa uygun olarak eğitimde güncel kalmaya yardımcı olması nedeniyle okul müfredatlarına entegre edilmesi gerektiğini ve kendilerinin de ileride meslek hayatlarında uygulayacaklarını belirtmişlerdir. Mühendislik tasarımı eğitimi günlük yaşamla ilgili problemleri barındırması, düşünmeye imkan sunma, çocuğun çevresindeki olay ve materyallere karşı farkındalık oluşturma, aktif katılım sağlanarak eğlenceli ve güzel dersler geçmesini sağlaması, konuya anlatım zenginliği sunması açısından eğitimde kritik dönem olan okul öncesi dönem başta olmak üzere bütün eğitim kademelerinde derslere entegre edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Yine bu eğitimle öğrenciler işbirliğiyle öğrenmeyi, sosyal iletişim kurma becerilerini geliştirmeyi, sabretmeyi ve günlük yaşamlarında öğrendikler benzer olaylar karşısında pratiklik kazanmalarını sağlamaktadır.

Aşağıda Tablo 7' ye ait soruya yönelik bazı öğretmen adayı görüşlerine yer verilmiştir.

“Mühendislik tasarımı derslere tamamen olmasa da parça parça entegre edilerek dengeli bir biçimde öğrencilere aktarılmalıdır. Çünkü teknoloji çağında olduğumuzu düşünürsek öğrencilerin bu tür konulara yabancı kalmasının da önüne geçmiş oluruz. İleride bu alana yönelecek öğrenciler için bir temel oluşturacağını da göz ardı etmemek gerekir. Ben de derslerimde tamamen olmasa da mühendislik eğitimi konularından öğrencilere uygun olanları parça parça derslerime entegre etmeyi planlıyorum. Çünkü benim yetiştireceğim nesillerin de günümüz şartlarına adapte olabilmesi açısından bu dersleri

eğitimlerinizde bağımsız bir konu olarak görmemekle birlikte hayatı kolaylaştıracak yönlerinin olduğunu da bilmelerini isterim.”

“Mühendislik diğer derslere entegre edilebilir hatta bu gereklidir de. Okul öncesi öğretmeni adayı olarak mühendislik tasarımları şuan öğrencilik hayatımda kullandığım gibi ileride meslek hayatımda kullanacağım. Çünkü okul öncesi gelişim dönemleri açısından kritik bir dönemdir ve hayat pratikliği için yolun başıdır. Temel olarak alınan okul öncesi dönem gerçek yaşama adapte olmak için ön koşuldur. Minik hayatlara katkı sağlamak için bu dönemde her türlü tasarım bizler için önemli gelişmelerdir.”

“Derslere entegre edilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çocuklara problem çözme , odaklanma , zor gibi gözükten durumlar hakkında alternatif çözüm üretme gibi çeşitli beceriler sağlar. Bunlarda çocuk günlük yaşamın her alanına uygulayabilir ve olumlu işine yarayacak sonuçlar elde edebilir. Meslek hayatımda kullanmayı düşünüyorum. Biz küçükken bu çalışmalar hep ulaşılması imkansız zorlukta gösterildiği için ve birazda imkanlar yüzünden bu alanda daha geç gelişmeye başladık. Ancak yeni nesil teknoloji çağının içine doğduğu için ne kadar erken bu alanlarla tanışırsa hayatının her yerinde uygulamaya o kadar daha çabuk başlar. Bunun yanı sürekli güncel kalır kişi.”

“Mühendislik tasarımı kendi başına çok verimli ve her öğrencinin alması gereken bir eğitim. Normal derslerimiz içerisinde her konuya uygun bir tasarım yapamayacağımızı düşünüyorum. Ama farklı uyarıcı sunmak ve anlattıklarımızı zenginleştirmek adına derslerde tasarıma da yer verilebilir. Ben bir derse entegre etmektense ayrı bir ders olarak “tasarım” dersi almanın daha faydalı olacağını düşünüyorum. Meslek hayatımda kesinlikle mühendislik tasarımına yer veririm. Öğrencilerde çok fazla alana etki eden bir eğitimi kullanmak eğitime zenginlik katar.”

Sonuç ve Tartışma

Mühendislik tasarıma dayalı eğitiminin müfredatımıza ve özellikle okul öncesi eğitim müfredatlarına entegre edilmesine ve uygulanmasına yönelik önerilerin, çalışmaların ülkemizde erken STEM eğitimi için oldukça önemli olduğu belirtilmektedir (Kereci ve Çınar, 2020). Öğrencilerin günlük yaşantılarında karşılaştıkları problemlere farklı çözüm yolları geliştirebilmeleri ve olayları bütüncül olarak değerlendirebilmeleri için derslerde Mühendislik Tasarım Sürecine dayalı etkinliklerine daha çok yer verilmesi gerekmektedir. Bunun gerçekleştirilme kriterlerinden biri ve en önemlisi ise öğretmen adaylarımızın bu alanda uzman birer öğretmen olmalarını desteklemekten geçmektedir (Çakır ve Altun, 2022). Bu önemler göz önünde bulundurularak yapılmış olan çalışmada eğitim fakültesi okul öncesi öğrencilerine mühendislik tasarımı eğitimleri 14 hafta boyunca uygulanarak görüşleri incelenmiştir. Adaylar, Kereci ve Çınar (2020) çalışma sonuçlarında benzer şekilde mühendislik tasarımı eğitiminin kendi kişisel gelişimlerine katkı sağladığını, öğrenmede ve bilgilerin kalıcılığında etkili bir eğitim olduğunu, okul öncesi dönem müfredatına eklenilmesinin öğrencilerin gelişim alanları için faydalı olacağını bununla da yeterli kalınmayıp özellikle eğitim fakültelerinde ger branşın bu eğitimi alması gerektiğini ve uygulamalarda diğer derslere entegre edilmesini belirtmişlerdir. Destekler nitelikte Şahin vd. (2014) çalışmasında öğretmenlerin STEM ve Mühendislik Tasarımı ile ilgili bir eğitim almadıkları halde mühendislik tasarım sürecinin; disiplinler arası bağlantı kurma yöntemi olduğunu, bu eğitimin öğrencilerin problem çözme becerileri ve analitik düşünme becerisi kazandıracağını belirtmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin yenilikçi ve etkili yaklaşımları benimsemeleri bunları derslerinde uygulayabilmeleri; geleceğimiz olan bireylerin sorgulayabilen, araştırabilen ve kaliteli eğitim almış vatandaş yetiştirme açısından önemli olduğu belirtilmiştir (Siew, Amir ve Chong, 2015). Kereci ve Çınar (2020) mühendislik tasarımı uygulamaları hakkında hizmet içi eğitim ve atölyelerin düzenlenmesi ve özellikle hizmet süresi fazla öğretmenlerin bu kurslara dahil olması için teşvik edilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Mühendislik tasarımı eğitimi çocuğun bilişsel, duyuşsal, öz bakım becerisi, sosyal, psikomotor becerisi gibi farklı gelişim alanlarını desteklediği, yine parça bütün ilişkisi oluşturduğu,

odaklanmayı artırdığı, merak ve araştırma duygusunu geliştirdiğini çocuğu düşünmeye teşvik ettiği ve sonunda bir ürün ortaya çıkarmasıyla başarı duygusunu artırdığı müfredata eklenilmesi gereken önemli bir eğitim olduğu bulgularında elde edilmiştir. Öğretmen adayları eğitiminin birçok avantajından bahsederken üç aday bazı dezavantajlarına da değinmiştir. Bunlar; eğitimini zaman alması, bazı malzemelerin maliyetli olması, grupça yapıldığı için öğrencilerin eşit miktarda katılım gösterememesi ve gruplararası rekabet duygusunu ortaya çıkarabileceği yönünde yorumlar yapılmıştır. Çalışma sonuçlarına benzer olarak Şimşek, Hırça ve Çoşkun (2012) STEM yaklaşımını kullanmamalarının nedeni olarak uğraştırıcı olması, maliyet ve zaman alması, ayrıntılı hazırlık gerektirmesinden ötürü olduğunu belirtmişlerdir.

Çalışma sonuçlarında bütün adaylar mühendislik tasarımı eğitiminin öğrencilerin bilişsel, sosyal-duyuşsal ve psikomotor becerilerinin gelişiminde olumlu etkiler yapacağı yönünde hemfikirdir. Çocukların özgüven, hoşgörü, paylaşımcı, farklı görüşlere saygılı, sorumluluk duygusu kazanma, aktif katılım gösterme gibi duyuşsal becerilerini geliştirmede oldukça katkı sağlayacağını; kendini tanıma, liderlik becerisi, üretkenlik, işbirliğiyle çalışabilme, öğrenmeye motivasyon sağladığı, hakkını savunabilme, probleme odaklanarak kendi öğrenme sürecini oluşturup çözümler üretebilme gibi öz yönetimli öğrenme becerilerini destekleyeceğini ve geliştireceğini belirtmişlerdir. Yine mühendislik tasarımı eğitimiyle el-kol-göz-beden-kas etkileşimini bütüncül bir şekilde destekleyeceğini ifade etmişlerdir. Bu kadar öneme sahip olan bir eğitimin okul öncesi temel eğitimden başlanması gerektiğini ve bunun için okul öncesi öğretmenlerinin eğitim fakültelerinde bu eğitimi alarak mezun olmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Mahoney (2010) disiplinler arası gerçekleştirilen eğitimin özellikle gerçek dünya problemlerini içeren konularla öğrencilerin ilgi, başarı ve motivasyonlarının artırılabilceğini savunmuştur. Ryan, Camp ve Crismond (2001) ise mühendislik tasarımına dayalı eğitimlerin öğrencilerin hedeflenen kavramları daha kalıcı ve anlamlı öğrenmeler kazanacaklarını ifade etmektedirler. Hashem (2015) STEM etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmiştir. Öztürk ve Çınar (2022) çalışmasında öğretmen adayları STEM etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğine dair görüş birliği olduğunu, Özer ve Canbazoğlu (2021) mühendislik tasarım temelli Algodoo etkinliklerinin öğrencilerin tasarım becerilerine, akademik başarılarına ve öğrenmelerinin kalıcılığına katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçları içerisinde öğretmen adayları mühendislik tasarımı eğitiminin çeşitli avantajlarından (Tablo 2' de yer almaktadır) bolca görüş bildirirken dezavantajlarına da yer vermişlerdir. Bunlar arasında eğitimin zaman alıcı olduğu, öğrenciler arasında rekabet duygusu oluşturabileceğini, etkinliği erken-geç bitirme durumlarında motivasyon düşüklüğü oluşturabileceğini ve ekonomik anlamda sıkıntı olabileceğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara paralel olup olumsuz bazı durumları olumlu bir bakış açısı sunan Deveci ve Seikkula Leino (2016) tasarım eğitiminin öğrencilerin işbirliği içerisinde, makul bir rekabet havasında birbirlerine yardım ettikleri ve ilham aldıkları bir ortamın sağladığını ve bununda girişimcilik becerilerinin geliştirilmesi için oldukça önemli olduğunu belirtmiştir. Mühendislik tasarım temelli uygulamaların, öğrencilerin problem çözme, ilişkilendirme, algoritmik düşünme, mühendislik, yaratıcılık, iletişim ve iş birliği, becerilerini ortaya çıkarmaktadır (Şen, 2018).

Mühendislik tasarımının çocukları ve gençleri duyuşsal açıdan probleme odaklanma, günlük yaşamla ilgili bir problemi çözme gibi davranışlar kazandırdığı, mühendisliğin önemli bir ülke için önemli bir meslek olduğunu, geçmişimizde toplum olarak bu alanda önemli insanlar yetiştiğini ve millet olarak bu mesleğe yeterli ruha sahip olunudğu belirtilmiştir. Çalışma sonuçlarını destekler nitelikte Ergün ve Kıyıcı (2019), öğretmen adayları gerçekleştirdikleri uygulamalar sonrasında mühendisliğin önemi, mühendisliğe aşinalık, mühendisliğin ve mühendislerin özelliklerine yönelik algılarında olumlu yönde değişimler olduğunu belirtmişlerdir. Kereci ve Çınar (2020), tasarıma dayalı etkinliklerde

öğrenciye hayatın içindeki bir problem ile ders konusunu bağdaştırması sağlanarak öğrencilerin probleme yönelik çözümler üretme davranışı kazandırdığını ifade etmişlerdir.

Öneriler

Ülkemizde yeni olmasına rağmen birçok ülkede uygulaması uzun süredir yapılan mühendislik tasarımı eğitimi öğretmenlerimizin özellikle de okul öncesi öğretmenlerimizin içselleştirmeleri ve derslerine entegre etmeleri gerekmektedir. Mühendislik tasarım eğitimiyle entegre edilen dersler ile öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini geliştireceği bu ve benzeri olan diğer çalışmalarda tespit edilmiştir. Ayrıca mühendislik tasarımı eğitimlerine yönelik çalışmaların genel olarak ortaöğretim öğrencileri üzerine ağırlık verildiği; geleceğin bireylerini yetiştirmede etkin rol oynayacak olan eğitim fakültelerindeki adayların bu eğitimler ışığında becerileri desteklenerek meslek hayatlarına atılmaları önemli bir noktadır. Çalışma okul öncesi öğretmen adaylarıyla sınırlandırılmıştır fakat okul öncesinden hemen sonraki eğitim kademesi olan temel sınıf eğitimi adaylarıyla da çalışılmasına ağırlık verilmesi öneri olarak sunulabilir. Buna ek olarak eğitim fakültelerindeki diğer bölümlerdeki adayların hem kişisel hem de mesleki gelişimlerini desteklemek adına bu eğitimler ders olarak uygulanması ve öğretmenlere ise hizmet içi seminerler verilmesi önerilebilir.

Yazarların Katkı Oranı

1.Yazar %50 (Zehra Çakır): Veri toplama araçlarının belirlenmesi, eğitimlerin verilmesi, analizlerin yapılması, makalenin yazılması.

2.Yazar %50 (Sema Altun Yalçın): Araştırma probleminin belirlenmesi, veri toplama araçlarının belirlenmesi, örneklem grubunun belirlenmesi, eğitimlerin verilmesi.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışmasına dair bir durum bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Asal Özkan, R., & Sarıkaya, R. (2023). Mühendislik tasarım temelli fen öğretiminin dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(2),318-327
- Bayrakdar, A. (2019). *Ortaokul düzeyi girişimcilik kavramına yönelik paydaş görüşlerinin incelenmesi*. International Conference on Science, Mathematics, Entrepreneurship and Technology Education, İzmir.
- Basham, J. D., & Marino, M. T. (2013). Understanding STEM education and supporting students through universal design for learning. *TEACHING Exceptional Children*, 45(4), 8-15.
- Beane, J. (1991). The middle school: The natural home of integrated curriculum. *Educational Leadership*, 49(2), 9-13.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Brophy, S., Klein, S., Portsmore, M., & Rogers, C. (2008). Advancing engineering education in p-12 classrooms. *Journal of Engineering Education*, 97(3), 369-387.
- Cantrell, P., Pekcan, G., Itani, A. & Velasquez-Bryant, N. (2006). The effects of engineering modules on student learning in middle school science classrooms. *Journal of Engineering Education*, 95(4), 301-309.
- Corlu, M. S. (2014). FeTeMM Eğitimi Makale Çağrı Mektubu. *Turkish Journal of Education*, 3(1), 4-10.
- Çakır, Z., & Altun Yalçın, S. (2021). Montessori Yaklaşımı Temelli Stem Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Fene ve Fen Öğretimine Yönelik Tutumlarına Etkisi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(35), 1895-1924.
- Çakır, Z., Yalçın, S. & Günsel, Ş. (2022). The Effect of Engineering Design-Based STEM Activities on the Refugee Students' Sense of School Belonging. *Journal of Science Learning*, 5(3), 478-487.

- Çavaş, B., Bulut, Ç., Holbrook, J. & Rannikmae, M. (2013). Fen eğitimine mühendislik odaklı bir yaklaşım: ENGINEER projesi ve uygulamaları [An engineering-focused approach to science education: ENGINEER projects and applications]. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 1(1), 12–22.
- Harman, G. & Yenikalaycı, N. (2021). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Biyoçeşitliliğe Yönelik Farkındalıkları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 1-25. DOI: 10.18039/ajesi.745397
- Demirel, R., & Özcan, H. (2021). Argümantasyon destekli fen ve mühendislik uygulamalarının 7. Sınıf öğrencilerinin ışık konusuna yönelik başarılarına etkisi. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 100-111.
- Deveci, İ. (2018). Fen bilimleri öğretmen adaylarının sahip oldukları FeTeMM farkındalıklarının girişimci özellikleri yordama durumu. *Kastamonu Education Journal*, 26(4), 1247-1256.
- Deveci, İ., & Seikkula Leino, J. (2016). Finnish science teacher educators' opinions about the implementation process related to entrepreneurship education. *Electronic Journal of Science Education*, 20(4), 1-20.
- Ergün, A. & Kıyıcı, G. (2019). The effect of design based science education applications of science teacher candidates on their perceptions of engineering education and engineer. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(4), 1031-1062.
- Güven, A. Z. & Banaz, E. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisine yönelik web 2.0 araçlarının kullanımı: Lyrics Training örneği. *Çukurova Araştırmaları*, 6(2), 296- 304.
- Hashem, R. (2015). *The impact of project lead the way gateway to technology foundation unit completion on students' critical- thinking skills* [Doctoral Dissertation]. Eastern Michigan University, Michigan.
- Küçükpara, M. F. & Aksüt, P. (2021). The Effect Of Activity-Based Algorithm Training On Problem- Solving Skills Of 5-6 Year Old Children. *Journal Of Advanced Education Studies*, 3(2), 108-123.
- Kereci, N. & Çınar, S. (2020). Mühendislik tasarıma dayalı hayat bilgisi öğretimi: Örnek Bir Etkinlik. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 3(3), 219-235.
- Knight, M. & Cunningham, C. M. (2004). *Draw an engineer test (DAET): Development of a tool to investigate students' ideas about engineers and engineering*. Proceedings of the 2004 ASEE annual conference and exposition, Salt Lake City, Uta
- Marulcu, İ. & Sungur, K. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının mühendis ve mühendislik algılarının ve yöntem olarak mühendislik-dizayna bakış açılarının incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 12(1), 13-23.
- Mahoney, M.P. (2010). Öğrencilerin STEM'e Yönelik Tutumları: Lise STEM Tabanlı Programlar İçin Bir Enstrüman Geliştirilmesi. *Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 36(1), 24-34.
- Özer, İ. E., & Canbazoglu Bilici, S. (2021). Mühendislik tasarım temelli Algodoo etkinliklerinin öğrencilerin tasarım becerilerine ve akademik başarılarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 301-316.
- Öztürk, Z. D. & Çınar, S. (2022). Mühendislik Tasarıma Dayalı Stem Eğitiminin Okulöncesi Öğrencilerin Problem Çözme Becerisine Etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 34-56.
- Özünü, Ö. & Çepni, S. (2023). Türkiye'de Mühendislik Tasarım Temelli Öğretim İle İlgili Fen Eğitimi Alanında Yapılan Çalışmaların Tematik Analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (56), 890-910.
- Ryan, M., Camp, P. & Crismond, D. (2001). *Design rules of thumb – connecting science and design*. Meetings of the American Educational Research Association, Seattle, WA
- Siew, N. M., Amir, N. & Chong, C. L. (2015). The perceptions of pre-service and in-service teachers regarding a project-based STEM Approach To Teaching Science. *Springerplus*, 4(8), 1-20.
- Şimşek, H., Hırça, N., Coşkun, S. & Coşkun, S. (2013). İlköğretim Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem Ve Tekniklerini Tercih Ve Uygulama Düzeyleri: Şanlıurfa İli Örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 249-268.
- Şahin, A., Ayar, M. C. & Adiguzel, T. (2014). STEM Related After-School Program Activities and Associated Outcomes on Student Learning. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(1), 309-322.
- Ugras, M. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin STEM uygulamalarına yönelik görüşleri [Preschool teachers' views about STEM applications]. *The Journal of New Trends in Educational Science*, 1(1),39-54

- Yalçın & Çakır (2022) Okul öncesi dönemde mühendislik tasarımı eğitiminin kullanılmasının öğretmenlerin gözünden değerlendirilmesi, *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 6 (Özel Sayı), Aralık 2022 s.558-581
- Yüksel Temiz, F. & Yaman, S. (2022). Sınıf dışı bütünleşik mühendislik tasarım ve girişimcilik etkinliklerinin öğrenci ürünlerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 1999-2036.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2004). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 4. Baskı, Ankara:Seçkin Yayıncılık

Extended Abstract

Introduction

As a result of scientific and technological developments, engineering design, collaborative working, problem solving, critical thinking, communication, social skills (Güven & Banaz, 2020), questioning and creativity skills are among the basic skills that need to be mastered according to 21st century learning in order to be one of the preferred productive individuals in the future (Küçükkara & Aksüt, 2021). New generation students need to acquire knowledge and skills that they can encounter in daily life (Beane, 1991). In the acquisition of these skills, theoretically based and teacher-centred education models will not be sufficient (Hacıoğlu, Yamak, & Kavak, 2016). At this point, the importance of STEM education, which is designed to develop the mentioned skills of the individual, has been emphasised due to its contribution to both scientific and technological progress and the development and sustainability of innovation (Çakır et al., 2022; Çorlu, 2014). STEM education is an education based on the interaction between four intertwined disciplines: science, mathematics, technology and engineering (Basham & Marino, 2013). Engineering Design Process (EDS), which is one of the application methods of STEM education approach, provides effective learning in providing individuals with the ability to solve daily life problems because it deals with real situations (Çakır & Yalçın, 2022). The preschool period, when children are expressed as natural engineers and their curiosity and research-inquiry skills are intense, is a suitable period for engineering design education. Since children's physical, mental and social development is rapid in this period, enabling them to receive education with engineering design problems will create more permanent and strong effects in acquiring the 21st century skills and learning mentioned above (Çakır & Altun Yalçın, 2021). When the related literature was examined, it was found that the practices in determining the views of pre-service preschool teachers on engineering design and STEM education were insufficient. In this context, when the related studies conducted in Turkey are examined, it is seen that engineering design-based activities and practices are also insufficient (Özünü & Çepni, 2023). Since the number of activities developed based on engineering design-based applications and academic studies on this field are few, it is thought that this study will help pre-service teachers to recognise current and innovative educational approaches in their professional lives, to prepare STEM activities based on the engineering design process, to implement them in their classrooms, to develop skills and to assimilate dimensions such as 21st century skills. In this direction, the aim of the study is to examine the perceptions of pre-service preschool teachers about the effects of STEM activities based on engineering design in preschool period.

Method

Case study design was used in the research. In case studies, one or more events, environments and programmes are examined in depth. In this direction, case study was adopted as the research method to examine the perceptions of pre-service preschool teachers towards engineering design-based STEM activities. Within the scope of this study, "Engineering Design Based STEM Semi-structured Interview Form" was used as a data collection tool.

The sample and population of the study consisted of 11 pre-service teachers studying in the 4th grade of the preschool teaching department of the faculty of education in a state university in the Eastern Anatolia Region in the 2021-2022 academic year. It was determined that the pre-service teachers participating in the study had not received any training on STEM and engineering design activities before. Then, 14 different activities related to STEM based on engineering design were applied to pre-service teachers for 2 hours per week for 14 weeks. The data collected at the end of the training were analysed by content analysis.

Conclusion And Discussion

It is stated that suggestions and studies for the integration and implementation of engineering design-based education into our curriculum and especially into preschool education curricula are very important for early STEM education in our country (Kereci & Çınar, 2020). In order for students to develop different solutions to the problems they encounter in their daily lives and to evaluate events holistically, activities based on the Engineering Design Process should be included more in the lessons. One of the criteria for this to happen and the most important one is to support our prospective teachers to become expert teachers in this field (Çakır & Altun, 2022). In this study, which was carried out by taking into consideration these importance, engineering design trainings were applied to pre-school students of the faculty of education for 14 weeks and their opinions were analysed. In the results of the study, the candidates gave positive opinions and productive suggestions. Similar to the results of Kereci and Çınar's study, the candidates stated that engineering design education contributed to their personal development, that it was an effective education in learning and retention of information, that it would be beneficial for the development areas of students to be added to the curriculum of pre-school period, that it would not be enough for this, but that especially in faculties of education, the necessary branches should receive this education and that it should be integrated into other courses in applications. All candidates agreed that engineering design education would have positive effects on the development of students' cognitive, social-affective and psychomotor skills. They stated that it would be very solid in developing children's affective skills such as self-confidence, tolerance, sharing, respect for different opinions, gaining a sense of responsibility, active participation; it would support and develop self-managed learning skills such as self-knowledge, leadership skills, productivity, working in cooperation, motivation to learn, defending their rights, creating their own learning process by focusing on the problem and producing solutions. They also stated that engineering design education would support hand-arm-eye-body-muscle interaction in a holistic way. They emphasised that such an important education should start from pre-school basic education and for this, pre-school teachers should graduate by receiving this education in education faculties. Mahoney (2010) argued that interdisciplinary education can increase students' interest, success and motivation, especially with subjects involving real world problems. Ryan, Camp, and Crismond (2001) state that engineering design-based education will enable students to gain more permanent and meaningful learning of the targeted concepts. Hashem (2015) stated that STEM activities have positive effects on the critical thinking skills of secondary school students. In Öztürk and Çınar's (2022) study, pre-service teachers stated that there is a consensus that STEM activities improve students' critical thinking skills, and Özer and Canbazoğlu (2021) stated that engineering design-based Algodo activities contribute to students' design skills, academic achievement and retention of their learning.

Kuram ve Uygulamada SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 24.01.2024 Kabul/Accepted: 16.03.2024

Makale Türü: Araştırma

Bilgi Uçurma'ya (Whistleblowing) Yönelik Hukuki Düzenlemeler: İngiltere ve Japonya Örneği*

Muhammed Enes KAN**

Ömer ALTAY***

ÖZ

Bilgi uçurma (whistleblowing) bir kuruluştaki, "ihmal edilemeyecek, yasaya aykırı veya şüpheli uygulama ve davranışların bilgi sahibi çalışanlar tarafından gönüllülük esasıyla durumun kontrol altına alınması için yetkili mercilere bildirilmesi süreci" olarak tanımlanmaktadır. Kamu kurumlarında meydana gelen yasalara veya etik ilkelere aykırı davranışlar hem vatandaşların kamuya olan güvenini zedelemekte hem de kamu kaynaklarının israf edilmesine yol açmaktadır. Bunun bilincinde olan bazı ülkeler kendi iç mevzuatlarında bilgi uçurmayı teşvik edici düzenlemeler yapmıştır. Bu çalışmanın amacı ülkelerin doğrudan bilgi uçurmaya yönelik düzenledikleri kanunların karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Çalışmada İngiltere ve Japonya'nın bilgi uçurma yasaları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Çalışma sonucunda İngiltere'nin 1998 tarihli *Public Interest Disclosure Act* (Kamu Yararını İfşa Kanunu) ve Japonya'nın 2004 tarihli *Whistleblower Protection Act* (İhbarcı Koruma Kanunu) yasalarının her ikisinin de temel amacının kurum ve işletmelerde meydana gelen hak ihlalleri, yolsuzluk ve suçların önlenmesinde etkili bir ihbar mekanizması oluşturmak için ihbarcılarının yasal olarak korunması olduğu, *Public Interest Disclosure Act*'ın, *Whistleblower Protection Act*'a göre ihbarın yapılması ve ihbarcının korunması konusunda daha detaylı düzenlemelere yer verdiği, *Whistleblower Protection Act*'ın ise hem ilk halinde hem de revize edilmiş ikinci halinde kurumlarda ihbar mekanizmalarının kurulmasını düzenlemesi, hatta bu birimlerin başına bir görevli atama zorunluluğu getirmesi ile *Public Interest Disclosure Act*'den farklı olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilgi Uçurma, Kamu Yönetimi ve Etik, *Public Interest Disclosure Act*, *Whistleblower Protection Act*.

Legal Regulations on Whistleblowing: The Case of UK and Japan

ABSTRACT

Whistleblowing is defined as "the process of voluntary reporting of non-negligible, illegal or suspicious practices and behaviors by informed employees to the competent authorities to take the situation under control". Behaviors that violate laws or ethical principles in public institutions both damage the trust of citizens in the public sector and lead to waste of public resources. Aware of this, some countries have made regulations encouraging whistleblowing in their domestic legislation. The aim of this study is to comparatively examine the laws that countries regulate directly regarding whistleblowing. In this study, the whistleblower laws of the UK and Japan are analyzed comparatively. As a result of the study, the main purpose of both the UK's *Public Interest Disclosure Act* of 1998 and Japan's *Whistleblower Protection Act* of 2004 is the legal protection of

Atf Bilgisi: Kan, M. E. & Altay, Ö. (2024). Bilgi Uçurma'ya (Whistleblowing) yönelik hukuki düzenlemeler: İngiltere ve Japonya örneği. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 108-126. Doi: 10.48066/kusob.1425229

* Bu makale 5. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi (Haydar ALİYEV'in Doğumunun 100. Yılı Anısına)'nde özet bildirisi olarak sunulmuştur.

** Öğr. Gör. Dr., Bayburt Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Bayburt, meneskan@bayburt.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9786-9858.

*** Öğr. Gör., Bayburt Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi, Bayburt, omeraltay@bayburt.edu.tr, ORCID: 0009-0001-7388-8173

whistleblowers in order to create an effective whistleblowing mechanism to prevent rights violations, corruption and crimes occurring in organizations and businesses, It has been determined that Public Interest Disclosure Act includes more detailed regulations on whistleblowing and whistleblower protection than the Whistleblower Protection Act, while the Whistleblower Protection Act differs from Public Interest Disclosure Act in that it regulates the establishment of whistleblowing mechanisms in institutions in both its first and revised second version, and even obliges the appointment of an officer to head these units.

Keywords: Information Disclosure, Whistleblowing, Public Administration and Ethics, Public Interest Disclosure Act, Whistleblower Protection Act.

Giriş

Whistleblowing (bilgi uçurma) kavramının ilk olarak 1963 yılında, ABD’de güvenlik gerekçesiyle hazırlanmış bir hukuki metinde geçtiği bilinmektedir. Kavram ayrıca polisler tarafından konusu suç teşkil eden olaylar için hem halkın hem de diğer polislerin uyarılması amacıyla polisler tarafından gerçekleştirilen bir “ıslık ya da düdük çalma” olarak da ifade edilmiştir (Hersh, 2002, s.243).

İhbar ya da bilgi uçurma, işyerinde meydana gelen yasa ve ahlak dışı veya gayri meşru olaylara dair sahip olunan bilgilerin, yanlış olan davranışın önüne geçilmesini sağlayacak konumda olan tarafa ifşa edilmesi eylemi olarak tanımlanabilir (Carollo, Guerci ve Parisi, 2020: 727, Near ve Miceli, 1985:4). Tarihsel olarak bakıldığında, bilgi uçurma kavramının ilk aşamalarda psikolojik ve organizasyonel koşullara odaklandığını söylemek mümkündür. Son dönemdeki tartışmalar ise, belirli bir iş yerinin ötesine geçilmesi gerektiği vurgusu yaparken, süreçsel ve kurumsal boyutların vurgulanması ve geliştirilmesi gerekliliği üzerinde durmuştur (Mezihorak ve Murgia, 2023, s.1-2).

Literatürde yapılan tanımlamaların kesişim noktalarına bakıldığında “bilgi uçurma” kavramı; özel ya da kamu organizasyonları bünyesinde ortaya çıkabilecek gayri ahlaki, etik dışı ve hukuka aykırı olayların önlenmesi veya durdurulması amacını taşımaktadır. Nitekim ortaya çıkan ya da çıkması muhtemel zararların önüne geçilebilmesi, iç ve dış otoriteye, enformasyon sahibi paydaşların bilgiyi aktarması ile gerçekleşebilmektedir. Yapılan bu tanımdan hareketle “bilgi uçurma” eyleminin bir süreç niteliği gösterdiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Bu sürecin aşamaları aşağıdaki gibidir (Trevino ve Nelson 2004, s.80-83’den akt: Özler, Şahin, Atalay, 2011, s.172):

- Yapılacak ilk işlem en yakın yöneticiye başvurmak,
- Ailenin desteği ve güveni sağlamak için onlarla paylaşmak,
- En yakın yöneticinin yapılan çağrıya duyarsız kalması durumunda diğer yöneticiler ile iletişime geçmek,
- Organizasyondaki etik dışı, gayri ahlaki veya suç teşkil eden bir durumu raporlamakla görevli kişi ya da birim ile iletişime geçmek,
- Organizasyon dışı birimlere ulaşmayı düşünmek ve bunu tasarlamak,
- Organizasyon dışı kişi ve kurumlara durumu bildirmek.

Bu süreci gerçekleştiren ifşacı ya da bilgi uçuran kişi (Whistleblower), kamusal ve özel alanda etik ve hukuk dışı faaliyetleri, gayri ahlaki davranışları, savurganlığı ve zimmeti ortaya çıkaran kişilerdir. ABD’de 1986 yılından 1994 yılına kadar yapılan bilgi uçurma faaliyetlerinden kaybı önlenen tutarın 1.8 Milyar dolar olduğu tahmin edilmektedir (Yüksel, 2005, s.150). Bir diğer örnek ise Sertifikalı Suistimal İnceleme Uzmanları Derneği'nin Mesleki Dolandırıcılık ve Suistimal hakkında Ulusal 2008 Raporu (Association of Ceritifed Fraud Examiners, 2008: 38), dolandırıcılıkların %46,2'sinin bilgi uçuran çalışanlar tarafından sağlanan ipuçlarıyla tespit edildiğini, iç denetimin ise yalnızca %19,4'ünü tespit ettiğini ortaya koymaktadır.

Dünya genelinde ihbarcılar, yolsuzluğu, etik dışılığı, sahtekarlıkları ortaya çıkardıkları için ve potansiyel zararların gerçekleşmeden önlem alınmasını sağladıkları için saygı duyulan kahramanlar olarak görülmektedir. Ancak bu sorunların ortaya çıkarılmasını sağlayan ifşacılar, işlerini kaybetmeleri, dışlanmaları, iş sözleşmelerini ihlal ettikleri suçlamaları ve fiziksel tehlike arz eden duruma sokulmaları gibi eylemlerinin ciddi yansımalarıyla baş başa kalmaktadırlar. Dünyanın her bölgesinden birçok ülke ve uluslararası kuruluşlar bu önemli açıklamaları desteklemek ve ihbarcılarını cezadan ya da baskıdan korumak için yasal rejimler geliştirmeye çalışmaktadır (Banisar, 2011, s.7). İhbarcılıkla elde edilen kazanımların bir tür pozitif sapma olarak görülmesine odaklanılarak, ihbarcılık teorisi geliştirmek ve süreç olarak değerlendirilen bu kavramın, bir bütün olarak anlaşılabilmesi için kültürlerin ve yasaların hesaba katılarak adımlar atılması, sistemin işleyişini, ihbara ve ihbarcıya yönelik olumlu kültür değişimini büyük oranda sağlayabilecektir (Vadera, Aguilera ve Caza, 2009, s.570-571).

Time Dergisi her yıl, o yılın tarihini en çok etkileyen kişileri “Yılın Kişisi” olarak seçmektedir. 2002 yılında “Yılın Kişisi” olarak seçilen üç kadın, büyük şirketlerin ve organizasyonların bilgilerini ifşa eden: Sherron Watkins, Coolen Rowley ve Cynthia Cooper’dır. Bu ihbarcılarının ifşalarından sonra ortaya çıkan skandallar sonucunda, ABD’de ihbarın teşvik edilmesi ve ihbarcıya olabilecek karşı tepkiden korunması amacıyla Sarbanes-Oxley (SOX) Yasasını (2002) çıkarılmıştır. O tarihten bu yana “bilgi uçurma” artan bir akademik ve hukuksal ilgiyle karşılaşmıştır (Gao, Greenberg ve Wong-On-Wing, 2015, s.85).

Pratikte artan ilgiye ise ABD’de 1988 yılında kurulan, Ulusal İhbar Merkezi (National Whistleblower Center-NWC) örnek verilebilir. Merkez’in misyonu; dünya çapında yolsuzluk ve diğer yanlış eylemleri açığa çıkarma ve kovuşturmaya yardımcı olma çabalarında ihbarcılarını desteklemektir. Sektör, milliyet veya yanlış davranışın türü ne olursa olsun, tüm ihbarcılarını koruma amacıyla hareket eden Merkez, Ulusal İhbar Günü’nü (National Whistleblower Day) oluşturmak ve Dodd-Frank Yasası (Dodd-Frank Act) , Sarbanes-Oxley Yasası (Sarbanes-Oxley Act), İhbarcı Korumasını Geliştirme Yasası (Whistleblower Protection Enhancement Act) ve diğer birçok federal yasaya temel ihbarcı korumalarını eklemek gibi başarılar elde edildiğini açıklamıştır (<https://www.whistleblowers.org/> Erişim Tarihi: 22.10.2023).

Tüm bu gelişmelerden hareketle “bilgi uçurmanın” salt bir ihbar ya da salt bir icat olmanın ötesine geçerek kamu yararı için serbest girişim sisteminin sorunsuz işlemesini teşvik eden bir olgu haline dönüştüğünü söyleyebiliriz. Ayrıca bu cesur davranışı sosyal sorumluluk ve özdenetim bağlamına da rahatça konumlandırmak mümkündür. Hatta “bilgi uçurma” Dünya Bankası, Dünya Ticaret Örgütü, Ekonomik İş Birliği ve Ekonomik Kalkınma Örgütü ve AB tarafından etik yönetimin bir parçası olarak uluslararasılaştırılmış ve küresel çapta yolsuzlukla mücadelede birincil mekanizma olarak kabul edilmiştir. Genel olarak bilgi uçurma, kamu hayatı için kritik önemi haiz bilgilerin ortaya çıkartılmasından, yönetim ve organizasyonların daha hesap verebilir hale getirilmesine, daha açık bir kurumsal tezahürün oluşabilmesi için iyi yönetişimin desteklenmesinden, tüm kurumsal seviyelerde etik veya hukuki olmayan tüm davranışlara meydan okunmasına kadar uzanan çok fonksiyonlu bir kavram olarak değerlendirilmektedir (Yeoh, 2014, s.462; Banisar, 2011, s.1-5).

İlkeli muhalefet, bürokratik etkinlik, hesap verebilirlik, etiğin artırılması ve hukukun üstünlüğü gibi kavramlarla; siyaset bilimi, kamu yönetimi, etik, işletme yönetimi ve hukuk alanlarında artan ilgiyle beraber disiplinler arası bir boyut kazanan “bilgi uçurma” kavramı çeşitli teorilerle birlikte anılmaya da başlamıştır. Özellikle kamu ve personel yönetimi teorilerinin geliştirilmesinde kapsamlı bir bağlam altyapısı oluşturmuş, kamu hizmeti motivasyonu teorisinin doğuşunda da önemli bir rol oynamıştır (Kang, 2023, s.382-383).

Bu çalışma, kapsamlı ulusal kanunlar arasında değerlendirilen İngiltere ve Japonya’nın, bu konu hakkındaki hukuksal metinlerinin karşılaştırmasını yaparak, belirli bir iş yeri olgusunun ötesine

geçilmesi ve daha öncelikli alanların tartışmasına dahil edilmesi amacıyla, kavramın ve kapsam alanının geliştirilmesine katkıda bulunmayı hedeflemektedir. Yine yapılacak olan karşılaştırma sonucu çıkarımlarda bulunularak bilgi ifşa yasalarına yönelik önerilerde bulunulacaktır.

1. Bilgi Uçurmaya Yönelik Literatür İncelemesi

Ouriemmi (2023), LuxLeaks Skandalına (2010-2018) ilişkin hükümet, yargı ve basın üçgeninden çıkan belgeleri çapraz karşılaştırma yaparak incelemiştir. Vergi kaçırılmasının ifşacılar tarafından ortaya çıkarılması sonrasında bu kuruluşun kendisini savunmak için hukuk retoriğinin kurucu özelliklerini-inkar, reformizm, kendini mağdur etme- kullandığı belirtilmiştir. Kuruluş dikkatleri kendi üzerinden çekebilmek için kendisini suçlayanlara karşı kendi suçlamalarını yapmış ve altında bulunduğu kamusal eleştiriyi dönüştürmeyi amaçlamıştır. Nitekim çalışmada varılan sonuç Sitkin ve Bies (1993) tarafından gözlemlenen “adaletsiz hukuk” paradoksunun hukuk retoriği ile LuxLeaks skandalında kullanılmaya çalışılmış olmasıdır. Ayrıca kuruluşun yasaların kendi ihbarcılarına uygulanması için baskı oluştururken, yasaların uygulanmasının temelinde yatması gereken adalet değerlerini göz ardı edebiliyor olmasına dikkat çekilmiştir.

Mezihorak ve Murgia (2023), Slovakya'da sahte işçilik uygulamalarına karşı seslerini yükselten üç farklı ihbarcı grubuna odaklanarak, ihbarcılığın siyasi boyutuyla ilgili tartışmaya katkıda bulunmuştur. İhbarcılığı başta hukuk oluşturan kurumlar olmak üzere kurumlarla ilişkisi üzerinden inceleyerek daha geniş toplumsal, etik ve siyasi soruları gündeme getiren bir pratik olarak kavramsallaştırmıştır. İhbarcılığın, işçilerin çalışma koşullarını etkileyebilecekleri alanı genişletebileceği ve böylece işyerine belirli bir demokratikleşme getirebileceği sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte, yasal düzenlemelerin fiilen uygulanması yoluyla çalışma koşullarının iyileştirilmesine katkıda bulunmak için, işçilerin adalete erişiminin gerekli olduğunu belirtmiştir.

William ve Vandekerkhove (2023), ihbarcılıkla ilgili güç dengesizlikleri karşısında İngiltere'de İstihdam Mahkemeleri (ET) ihbarcılık mevzuatı varsayımını sorgulamıştır. Çok terimli lojistik regresyon analizini kullanarak, 2015 ve 2018 yılları arasında İngiltere ve Galler'de ET'de görülen, bir ihbar iddiası içeren ve ön duruşmaya veya ötesine giden tüm davaları analiz etmiştir. Çeşitli değişkenlerin ET'deki görelî temsil gücü üzerinde etkili olduğunu, ancak ihbar talebinin sonucu üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bora (2022), Avrupa ve ulusal düzeyde ihbarcılığa ilişkin yasal perspektifi analiz etmiştir. Romen toplumunun ihbarcılık konusundaki etik ve kültürel odaklı araştırma eksikliğinden kaynaklanan bazı sorunlara işaret etmiştir. Romanya özelinde bakılan bu çalışma ihbarcılık yönetmeliğinin, yeniden inceleme sürecinde başkanın ve sivil toplumun gözleminin yasaya dahil edileceği varsayımıyla, konuyla ilgili AB Direktifini resmi olarak aktarıyor olsa bile, yasanın fiili uygulamasının yasanın kapsamına yeterince hizmet etmeyeceği sonucuna varmıştır.

Kagiarios (2021), Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM)'nin, devlet memurlarının ihbarlarını Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin 10. maddesinin koruyucu kapsamına dahil edilmesi konusu üzerinde çalışmıştır. Mahkeme'nin ihbarcılığı bir konuşma olarak kabul etmesinin altında yatan temel gerekçeyi, yani izleyicilerin ihbarcının ifşa ettiği bilgiyi alma konusundaki çıkarlarını yeterince dikkate almadığı gerekçesiyle karşı çıkmıştır. Mahkeme'nin ihbarcılarının bekçilik işlevine öncelik vermesi gerektiğini savunmuştur.

Gijzenbergh (2021), şeffaflığın Avrupa Birliği (AB) ve öncüllerinde nasıl moda bir kelime haline geldiğini analiz etmiştir. Bu kapsamda 1957 ve 2002 yılları arasında Avrupa Parlamentosu (AP), Avrupa Komisyonu, Adalet Divanı ve daha önceki Avrupa kurumlarının ihbarcılığa nasıl tepki verdiğini incelemiştir. AB'yi daha hesap verebilir hale getirmek isteniyorsa, politikacıların ve yetkililerin açıklığının önemi konusunda ikna olmalarının sağlanması gerektiği sonucuna varmıştır.

Oelrich ve Erlebach (2021), dünyanın en büyük ekonomilerinden olan Çin ve Hindistan için karşılaştırmalı bir analiz yapmıştır. İhbarcılık yasaları, sitem uygulaması ve ihbarcılık davranışının bu ülkelerde ki mevcut durumunu açıklamışlardır. Her iki ülke içinde raporlama sisteminin kurulması ve koruyucu önlemlerin garantiye alınması sundukları öneriler arasındadır. Ayrıca ihbar yasalarının tüm özel sektörü kapsayacak nitelikte genişletilmesi gerekliliği vurgulanmıştır. Yasal kesinlik ve ihbarcıların kapsamlı şekilde korunması için belirli sektörleri kapsayan düzenlemeler yerine tüm sektörlerde geçerli olacak tek tip kuralların benimsenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Baljija ve Rustemi (2021), Kosova'daki bilgi uçurma koruma sistemini düzenleyen temel hususlar hakkında kamu hizmeti mensuplarıyla açık ve etkili bir diyalog sağlamayı amaçlamıştır. Yasa ile güvence altına alınan her türlü misillemeye karşı korumanın, Kosova'daki kamu hizmeti mensuplarının ihbarda bulunma kararını desteklemeleri için yeterli olmadığı, zira aile üyelerinin güvenliği/fiziksel bütünlüğü ile ilgili potansiyel belirsizlikler gibi ek endişelerin ortaya çıktığı sonucuna ulaşmıştır.

Yeoh (2014), ihbarcılığın ardındaki motivasyonu, kurum içi ve kurum dışı ihbarcılık arasındaki mücadeleyi ve İngiltere ve ABD'deki ihbarcılık yasalarının bilgi uçuranlara ne ölçüde koruma sağlayabildiğini araştırmıştır. Birleşik Krallık'taki ihbarcılık yasasının, çalışan yetişkinler arasında etkili bilgi uçurma bilincini teşvik edemediğini ve bilgi uçuranlara yeterli koruma sağlayamadığını göstermiştir. ABD'de de durumun genel olarak benzer olduğuna ve orada mevcut olan ödüllerin ihbarcılarını bir nebze rahatlatmış olsa da ciddi işveren misillemelerinin rapor edildiğine dikkat çekmiştir. Sonuç olarak, kamu çıkarlarının korunmasına yardımcı olan ihbarcılığın uygun şekilde teşvik edilmediği ve korunmamakta olduğu, daha fazla reform girişimine ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır.

Gao ve diğerleri (2014), alt kademe çalışanlar arasındaki ihbar niyetlerini incelemiş, özellikle de dışarıdan yönetilen bir ihbar kanalının içeriden yönetilene kıyasla ihbar niyetlerini artırıp artırmadığını araştırmıştır. İhbar kanalının dışarıdan yönetildiği durumlarda içeriden yönetildiği durumlara göre ihbar niyetinin daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca, dışarıdan yönetilen bir raporlama kanalının, izleyicilerin ihbar niyetleri üzerindeki olumsuz etkisini azalttığını bulmuştur.

Zhang ve diğerleri (2009), Çin bankacılık sektöründeki çalışanlar arasında bir ihbar-karar verme sürecini test eden ilk çalışmadır. Çin'in Hangzhou şehrindeki 10 bankanın 364 çalışanından anket formu toplanmıştır. Çin'de insanların örgütsel etik kültürlerine ilişkin algılarının, ihbarda bulunup bulunmama konusundaki karar verme süreçleri sırasında ihbarcılık konusundaki yargılarını ve ihbarcılık niyetlerini etkileyen önemli bir faktör olduğunu göstermiştir.

Aydın (2003), ihbarcılık kavramını iş hukuku açısından incelemiştir. Türk Hukuku ile Anglo-Sakson Hukuku açılarından konuyu ele almıştır. Sırrın ve bilginin niteliğine göre değişmekle beraber, edindiği bazı bilgileri uçuran işçinin korunmasının önemli bir gereklilik olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca mevzuatın iyi niyetle hareket etmesine rağmen uçurduğu bilgi doğru olmayan işçi ile bilgi uçurma yüzünden feshe maruz kalmayıp ayrımcı ya da düşmanca muameleye maruz kalan işçiyi korumada yetersiz kaldığı belirtilmiş ve bu durumda ise sorumluluğun sendikalara ve hatta mahkemelere düştüğü vurgulanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmanın amacı doğrudan bilgi uçurmaya yönelik bir kanun düzenleyen ve bunu uygulamaya koyan ülkelerin bilgi uçurma yasalarının karşılıklı incelenmesi, kanunların benzerlik ve farklılıklarının ortaya konularak bilgi uçurmaya yasalarına yönelik genel bir çerçeve oluşturmak ve bundan sonra düzenlenecek bilgi uçurma kanunlarına yönelik önerilerde bulunmaktır. Bu amaç çerçevesinde çalışmada İngiltere'nin bilgi uçurma yasası Public Interest Disclosure Act (WEB1) ve Japonya'nın bilgi uçurma yasası Whistleblower Protection Act (WEB2) öncelikle Türkçe'ye çevrilmiş,

doküman incelemesi yöntemiyle incelenen bilgi uçurma yasaları daha sonra nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir veri toplama yöntemi olan içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine imkan veren bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). İçerik analizi ile öncelikle incelenen kanun teklifleri ile ilgili bilgiler genel hatlarıyla ortaya konulmuş daha sonra iki bilgi uçurma kanununun çeşitli özellikleri bakımından karşılaştırılması tablolandırılmıştır.

İngiltere: Public Interest Disclosure Act (PIDA)

Herhangi bir suç ya da usulsüzlüğü ya da örgüte dair bir endişeyi başkalarına sunan ve ihbarcı olarak adlandırılan kişilere yasal koruma sunmayı amaçlayan Public Interest Disclosure Act (PIDA) 1999 yılında kraliyet onayını alarak yürürlüğe girmiştir. Geçmişte yapılan usulsüzlüklerin üst yöneticilere bildiren işçi veya çalışanlar yaptıkları bilgi uçurmanın herhangi bir işe yaramadığını görmüş ve kendilerini daha güçsüz hissetmişlerdir. İşte PIDA örgütle ilgili çeşitli endişelerini dile getiren işçileri yasal olarak koruma altına almak amacıyla çıkarılmıştır. PIDA aslında 1996 tarihli İstihdam Hakları Yasası'nın bir parçası ve tamamlayıcısı olarak görülmektedir.

İngiltere'de 1990'ların başındaki yaşanan skandallar bir ihbar yasasına olan ihtiyacı gözler önüne sermiştir. Çünkü yapılan kamu araştırmalarının hemen hepsinde çalışanların bu skandal ve felaketlerin öncüllerinden haberdar olduğu fakat yetkili birimlere haber vermekten korktukları ya da konuyu yanlış şekillerde yanlış kişilere bildirdikleri görülmüştür. Örneğin Piper Alpha felaketinde işçilerin güvenlik sorununun farkında oldukları fakat konuyu gündeme getirerek iş hayatlarını tehlikeye atmak istemedikleri ortaya çıkmıştır (Whyte, 2006, s.184).

Çalışanların bir konu hakkındaki endişelerini rahatça dile getirebilmesi ve böyle işyerinde her türlü tehlike ve riskin konuşulup engelleneceği bir kültürü yaygınlaştırmak amacıyla yürürlüğe konulan PIDA'nın ilk maddelerinde "korunan ifşa" kavramı tanımlanmış ve korumaya uygun olan ifşanın sınırları çizilmiştir. Kanunda bir ifşa/ihbarın kamu yararına bir açıklama sayılabilmesi için altı kategoriden birine ait olması gerektiği ifade edilmiştir. Bunlar;

- Bir suçun işlendiği, işlenmekte olduğu veya işlenmesinin muhtemel olduğu,
- Bir kişinin tabi olduğu herhangi bir yasal yükümlülüğe uymadığı veya uymama ihtimalinin bulunduğu,
- Adaletin yanlış tecelli ettiği, etmekte olduğu veya etme ihtimalinin bulunduğu,
- Herhangi bir bireyin sağlık veya güvenliğinin tehlikeye girmiş, girmekte veya tehlikeye girme olasılığının yüksek olması,
- Çevrenin zarar gördüğünü, görmekte olduğunu veya görebileceğini düşündüğü
- Önceki paragraflardan herhangi birinin kapsamına giren herhangi bir hususun kasıtlı olarak gizlendiğini, gizlenmekte olduğunu veya gizlenebileceğini göstermeye eğilimli bilgilerdir.

Görüleceği üzere PIDA'nın ilk maddelerinde öncelikle hangi tür ihbarların bilgi uçurma davranışı olarak nitelendirilebileceği açıklanmıştır. İlerleyen madde de ise neyin nitelikli bilgi ifşası olarak görülebeyeceği şöyle açıklanmıştır;

- Bir bilgi ifşası, ifşayı yapan kişinin bu ifşayı yapmakla bir suç işlemesi halinde nitelikli ifşa sayılmaz.
- Yasal işlemlerde yasal mesleki ayrıcalık iddiasının sürdürülebeyeceği bir bilginin açıklanması, bilginin yasal tavsiye alma sürecinde açıklandığı bir kişi tarafından yapılırsa, nitelikli bir açıklama değildir.

Maddelerden de anlaşılacağı üzere öncelikle bir bilgi ifşası diğer kanunlar tarafından suç olarak nitelendiriliyorsa bu ifşa nitelikli bilgi ifşası olarak değerlendirilmemektedir. Benzer şekilde yasa yapım

süreçlerinde kendisinden tavsiye alınan kişinin bu bilgileri açıklaması da nitelikli bir bilgi ifşası olarak korunmayacaktır.

PIDA'nın daha sonraki maddeleri bilgi ifşasının kimlere yapılabileceğine ilişkin düzenlemeleri içermektedir. Bu düzenlemelerden ilki bilgi ifşasının işverene ya da başka bir sorumlu kişiye olan ifşalardır. Maddenin ilk bendinde kişinin kurumda gördüğü bir aksaklığı öncelikle işverenine bildireceği düzenlenmiştir. İkinci bendinde ise çalışanın aksaklık konusuyla ilgili yasal sorumluluğu bulunan diğer bir kişiye de bilgi ifşasında bulunabileceği aktarılmıştır. Maddenin devamında ise işvereni tarafından kullanımına izin verilen bir prosedüre uygun olarak, işvereni dışında bir kişiye nitelikli bir ifşaatta bulunan bir çalışanın bu davranışının da nitelikli bilgi ifşası olarak kabul edileceği bildirilmiştir.

PIDA bilgi ifşası yapmak isteyen bir kişinin bir hukukçudan destek alabileceğini koruma altına almıştır. İyi niyetle bir bilgi ifşası yapmayı düşünen kişi kendinin daha güçlü bir şekilde korumak için bir hukukçudan tavsiye alarak bu ifşayı gerçekleştirebilecektir.

PIDA'da nitelikli bilgi ifşasının hükümetin bakanlarına da yapılabileceğini düzenlenmiş, ifşanın iyi niyetle yapılmış olması ve bakanlıkla ilgili bir durum olması (bakanlığa bağlı bir kuruluş, organ veya üyeleri ilgili bakanlıkça atanmış bir kurum gibi) gerekliliği şartını sunmuştur. Burada dikkat edilmesi gereken bakanlıklara nitelikli bilgi ifşası yapılsa da bakanlığa bu ifşaya yönelik herhangi bir cevap verme zorunluluğu getirilmemiş olmasıdır. PIDA'da kişinin bir bakanın emriyle başka bir birime nitelikli ifşada bulunmasının önü açılmış, burada söz konusu yanlışlığa ilişkin ciddi bir inancın olması gerektiği ön şartı sunulmuştur.

PIDA bu ifşa yapılacak kişileri bu kadar detaylı açıklamanın yanında “diğer durumlar” şeklinde bir düzenlemeye daha gitmiştir. Burada ise nitelikli bir ifşanın; çalışan tarafından iyi niyetle yapılan, çalışanın iddialarına çok fazla inandığı, kişisel çıkar elde etmek için yapmadığı, bilginin ifşasının makul sebeplere dayandığı, çalışanın ifşa sonrasında işvereni tarafından bir zarara uğratılacağına güçlü bir şekilde inanması, çalışanın olumsuz durumla ilgili işverene başvurması durumunda kanıtların gizleneceğine makul bir şekilde inanyor olması, koşulları düzenlenmiştir. İfşanın makul olup olmayacağı ise;

- İfşanın yapıldığı kişinin kimliği,
- İlgili başarısızlığın ciddiyeti,
- İlgili hatanın devam edip etmediği veya gelecekte meydana gelme ihtimalinin olup olmadığı,
- İfşanın işverenin başka herhangi bir kişiye borçlu olduğu bir gizlilik yükümlülüğünü ihlal edecek şekilde yapılıp yapılmadığı,
- İşçinin işverene ifşaatta bulunurken, işveren tarafından kullanılmasına izin verilen herhangi bir prosedüre uyup uymadığı” kriterlerine göre belirlenecektir.

PIDA'nın bilgi ifşasını koruyan maddelerden biri de işveren ile işçi arasında yapılacak bir sözleşme ile bilgi ifşasını engellemeye yönelik maddelerin geçersiz olacağına ilişkin düzenlemedir. Diğer bir ifadeyle işverenin işçilerin ilgi ifşalarını engellemeyi amaçlayan tüm sözleşme maddeleri hükümsüzdür.

PIDA kişilere zarara uğramama hakkını vermektedir. Burada söz konusu zararlar kastedilen genellikle işten çıkarılma gibi olumsuz durumlardır. PIDA 47B maddesi “Bir işçi, işvereni tarafından bir ifşaatta bulunduğu gerekçesiyle herhangi bir zarara maruz kalmama hakkına sahiptir” diyerek çalışanları korumaktadır. Bu korumanın sağlanmasında herhangi bir çalışma süresi ya da yaş sınırı gibi bir sınırlama da bulunmamaktadır. Zarara uğramama hakkının ucu açık bırakılmıştır. Yani burada sadece işten çıkarılma zararı düzenlenmemiştir. Örneğin kişinin rütbesinin düşürülmesi, terfi edememesi, maaşının azaltılması gibi tehditler de yine zarar olarak değerlendirilebilecektir. Zarara

uğramama hakkı bu tarz tehditleri de kapsamaktadır. Burada nedenselliğin önemli olduğu ifade edilmektedir. İşçinin uğradığı zararın bilgi ifşasından kaynaklanması durumunda PIDA'nın bu maddesi işçiyi koruyacaktır. Zarara maruz kalmama hakkı ihlal edilen kişiler iş mahkemesine şikayette bulunabileceklerdir. Zarara maruz kalan kişinin dava açma süresi 3 ay olarak belirlenmiştir. Buna rağmen olayın özelliğine göre bu süreni uzatılabileceği de düzenlenmiştir.

PIDA zarar görmeme hakkı ihlal edildiği için mahkemeye başvuran kişilere ödenecek tazminat bir üst sınır getirmemiştir. Kişinin uğradığı tüm zararlar hakkaniyete uygun olarak giderilmek durumundadır. Zararlar hem mevcut kayıplar hem de gelecekteki kayıpları içerebilecektir. Mahkeme çalışanın tam duruşmada kazanma ihtimalinin yüksek olduğuna karar verirse, geçici olarak çalışanın yeniden işe alınmasına veya istihdamının devam ettiğinin kabul edilmesine karar verebilecektir. Böylece işçi mahkeme sürecinde de maaşını alamaya devam edecektir. Sözleşmesi feshedilen işçinin bir iş bulmayı ya da iş aramayı içeren kayıpları giderilmelidir. Bu noktada mahkeme işten çıkarılmanın haksız olup olmadığını değerlendirip buna göre bir hüküm verecektir.

PIDA'nın 10. Bölümünde bu kanunun kraliyet çalışanlarını kapsadığı fakat silahlı kuvvetlerde görev yapanlar veya ulusal güvenlik görevlilerini kapsamadığı vurgulanmıştır.

Japonya: Whistleblower Protection Act

Japonya'da ihbarcıları korumak ve ihlalleri ihbar etmeye teşvik etme düşüncesi daha çok insan hakları ihlalleri nedeniyle düşünülmüştür. Kamu kurumlarının insan hakları politikaları geliştirmeleri ve insan hakları ihlallerine yönelik durum tespiti yapabilmeleri oldukça önemlidir. Bunu sağlamak için iç ve dış denetleyiciler tarafından denetimler gerçekleştirilmektedir. Fakat usulsüzlük ve insan hakları ihlallerinin kurumsal olarak gizlenmeye çalışılması denetçilerin ihlalleri gözden kaçırmalarına sebep olabilmektedir. Bundan dolayı ihlallerin tespit edilmesinde aşağıdan yukarı doğru bir yaklaşım oldukça önemlidir. Bu yaklaşım insan hakları ve diğer ihlallere karşı, ihlalin mağduru veya buna tanık olan üçünü kişiler tarafından olayların ihbar edildiği bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım her ne kadar sağlıklı ve daha doğru sonuçlar vereceği düşünülse de uygulanmasında önemli bir sorun bulunmaktadır. Bu sorun ihbar yapan kişinin çoğu zaman ihbar edilen kişi tarafından misillemelere maruz bırakılmasıdır. Örneğin ihbarı yapan kişi bu davranışından dolayı çalıştığı yerde çeşitli yaptırımlarla (dışlanma, işten çıkarılma, mobbing vb.) karşılaşabilmektedir. Bu durum Japonya'da da böyle bir yasal düzenlemeye ihtiyaç olduğunu ortaya koymuş ve 2004 yılında 122 Numaralı "Whistleblower Protection Act" kanunu hazırlanmıştır.

Japonya ihbarcıları koruma kanununun ilk maddesinde kanunun amacı açıklanmıştır. Buna göre kanun ihbarcıların görevlerine son verilmesi uygulamalarının hükümsüz kalmasını sağlayarak ihbarcıları korumayı amaçlamaktadır. İhbarın temelinde ise idarenin alması gereken tedbirler, vatandaşların can ve mal güvenliklerinin korunması konuları yer almaktadır. Böylece kanun diğer amacı da vatandaşların genel yaşamlarının ve sosyoekonomik durumlarının korunmasıdır.

Kanunun ikinci maddesinde ihbar, işçi, ihbarcı, idari organ, kabine organları gibi kavramlar tanımlanmıştır. Yasaya göre ihbarcılık üçe ayrılmaktadır. Bunlar;

- Bir işletme veya başka bir kuruluş içinde raporlama yapmak,
- Bir devlet kurumuna raporlama yapmak,
- Diğer dış kuruluşlara raporlama yapmak.

Bu üçlü ayırımı ihbarın en çok desteklendiği diğer bir ifadeyle ihbarcının daha çok korunduğu grup ilk grup yani işletme içi ifşalardır. Yasa koyucu ihbarı yapılan ihlallerin genellikle kurumun içinden çözülmesini istemektedir. Bunun sebebi kurumun itibarının zarar görme olasılığıdır. Örneğin bir ihlalin devlet kurumu dışında harici bir kuruma ifşalanması kuruluşun itibarına zarar verecektir. Yapılan ifşa

raporunun yanlış olduğu ortaya çıkarsa o kuruluş haksız yere itibar kaybetmiş olacaktır. Bu gibi durumların önüne geçebilmek için daha öncede değinildiği gibi kurum içi ifşaların korunması durum dışı ifşalara göre daha fazladır. Bunu sağlamak için de işletme içindeki ifşalarda kişinin bir ihlalin olduğu veya bir ihlalin gerçekleşme ihtimaline inanması yeterliyken, kurum dışı ifşalarda ihbarcının bir ihlalin gerçekleştiğine veya gerçekleşebileceğine inanması için daha makul sebeplerin varlığı aranmaktadır. Diğer bir ifadeyle ikinci durum için daha katı bir ispat standardı benimsenmiştir. İhbarcının yasal olarak korunabilmesi için daha ciddi delillere ihtiyacı olacaktır. Makul gerekçelere sahip olma koşuluna ek olarak, diğer dış kuruluşlara bildirimde bulunmaya yönelik yasal koruma, ihbarcının, ihbarda bulunan kuruluşun kendisine karşı misilleme yapacağına veya bildirimde bulunması durumunda örgütün delilleri yok edeceğine inanması için makul gerekçelere sahip olmasını da gerektirir.

Kanunda ihbarcıları koruyan en büyük önemli düzenleme iş sözleşmesinin feshini engelleyen düzenlemedir. Buna göre bir işçinin bilgi ifşasından dolayı işine son verilmesi geçersizdir. Benzer şekilde kanun ihbarcılara yapılacak olan olumsuz muameleleri de yasaklamıştır. İhbarda bulunan kişinin rütbesinin indirilmesi, maaşının kesilmesi gibi olumsuz davranışlar yasaklanmıştır.

Kanun idari organlara kendilerine yapılacak olan ihbarları inceleme zorunluluğu getirmiştir. Yapılan incelemede de ihbarı yapılan ihlal teyit edilirse idari organın kanun ve yönetmeliklerin gerektirdiği tedbirler gibi uygun tedbirleri alması gerekir.

Kanunda bilgi ifşasının yetkili birim yerine yanlış bir birime yapılması durumunda, ihbarın yapıldığı birimin yetkisi olmadığı konuyu yetkili birime aktarması gerektiği de düzenlenmiştir.

Kanunun yürürlüğe girdiği 2006 yılından itibaren Japonya’da ihbarların arttığı ve birçok hak ihlali tespit edildiği görülmüştür. Yapılan araştırmalar bu ihlallerin %55’inin zorbalık ve tacize ilişkin, %27.5’i iş çalışma kurallarına ilişkin %11,’inin fazla mesai ücretlerinin ödenmemesi gibi iş kanunlarının ihlaline dayandığını göstermiştir. Yine yapılan çalışmaların bazıları yasaya rağmen çalışanlarının birçoğunun ihlalleri ifşa etmeye çekindiklerini göstermiştir. Tüketici İşleri Ajansı tarafından bir çalışmaya katılan 3000 kişinin %43’ü ihlalleri öğrendiklerinde bunu ihbar etmeyeceklerini ifade etmiştir (Iwaski, 2023: 105). Bu durumun başlıca nedenleri durumun düzelmeyeceğine olan inanç ve misillemeyle karşılaşma korkusudur. Bu manzara hükümeti Whistleblower Protection Act’de revizyona gitmek durumunda bırakmıştır. 2022 yılında yasada çeşitli düzenlemeler yapılmıştır.

Kanunun revize edilmiş halinde bugüne kadar formaliteden ibaret olmaktan öteye geçemeyen iç ihbar sistemlerinin iyileştirilmesi düzenlenmiştir. Buna göre kurumlar iç ihbarlara yanıt verecek bir sistem kurmak zorunda bırakılmıştır. Bunun için de kurumlar iç ihbarlardan sorumlu bir kişi ataması öngörülmüştür. Bu kişi her türlü ihbarı gizli tutmakla mükellef olacak, bunu ihlal ederse ihbarcılar da dahil olmak üzere gizliliğin ihlalden zarar gören herkesin zararlarından sorumlu olacaktır.

Kanunun son halinde yapılan bir diğer düzenleme kurum dışı ihbarlara ilişkindir. Kanunun ilk halinde bir ihbarcı dış bir kuruma ihbar yaptığında yasal olarak korunması için ihlalin gerçekleştiği veya gerçekleşmek üzere olduğuna dair makul gerekçelere, ciddi delillere sahip olması gerekiyordu. Bu durumu hafifletmek için kanunun son halinde ihbarcı, ihbar edenin adı soyadı adresi, yaptığı ihlali ve bu ihlalin gerçekleştiği veya gerçekleşmek üzere olduğuna inanmasının nedenini belirten bir belge sunması yeterli olacaktır. Bir diğer yeni düzenleme de ihbarda bulunan kişinin ihbar sonrası kötü muamele gördüğünü ispatlaması konusunda yapılmıştır. Bu düzenlemeye göre ihbar sonrası kötü muameleye maruz kaldığını iddia eden ihbarcının, böyle bir muameleye maruz bırakılmadığını ispat etme yükü kuruma ait olacaktır. Yani kurum ihbarcıya kötü davranmadığını ispat etmek zorundadır.

Public Interest Disclosure Act ve Whistleblower Protection Act’ın Çeşitli Özelliklere Göre Karşılaştırılması

İngiltere ve Japonya'nın bilgi uçurmaya yönelik düzenledikleri kanunlar çeşitli özelliklerine göre sınıflandırılarak Tablo1'de özetlenmiştir.

Tablo 1. Public Interest Disclosure Act ve Whistleblower Protection Act'ın Çeşitli Özelliklerine Göre Sınıflandırılması

DEĞİŞKEN	ÜLKE	
	İngiltere (Public Interest Disclosure Act)	Japonya (Whistleblower Protection Act)
Kanunun Arka Planı ve Amacı	1996 tarihli İstihdam Hakları Yasası'nın bir tamamlayıcısı olarak herhangi bir suç ya da usulsüzlüğü ya da örgüte dair bir endişeyi başkalarına sunan ihbarcılarının korunması.	İlk önce insan hakları ihlalleri açısından gündeme gelmiştir. İhlallerin yok edilmesinde denetçilerin etkisiz olduğu düşünülerek aşağıdan yukarıya bir sistem geliştirilmesi fikri üzerine doğmuştur. Kanunun amacı kısmında ise ihbarcılarının görevlerine son verilmesinin engellenmesi, vatandaşların can mal güvenliklerinin korunması yer almaktadır.
Kanunun Kapsamı ve Sınırları	Nitelikli Bilgi İfşası; (a) Bir suçun işlendiği, işlenmekte olduğu veya işlenmesinin muhtemel olduğu, (b) Bir kişinin tabi olduğu herhangi bir yasal yükümlülüğe uymadığı veya uymama ihtimalinin bulunduğu, (c) Adaletin yanlış tecelli ettiği, etmekte olduğu veya etme ihtimalinin bulunduğu, (d) Herhangi bir bireyin sağlık veya güvenliğinin tehlikeye girmiş, girmekte veya tehlikeye girme olasılığının yüksek olması, (e) Çevrenin zarar gördüğünü, görmekte olduğunu veya görebileceğini düşündüğü (f) Önceki paragraflardan herhangi birinin kapsamına giren herhangi bir hususun kasıtlı olarak gizlendiğini, gizlenmekte olduğunu veya gizlenebileceğini göstermeye eğilimli bilgilerdir. •Tüm bunlarda iş görenini makul bir inancının olması gerekir. •Kanun hem kamu hem de özel sektörü kapsamaktadır.	•Kanun hem kamu hem de özel sektörü kapsamaktadır.
Bilgi İfşa Mekanizmalarının Oluşturulması	Kanunda bilgi ifşasının sağlanabilmesi için örgütlerde bir	•Kanunda bilgi ifşasının sağlanabilmesi için örgütlerde bir

	bilgi ifşa mekanizması kurulması öngörülmüştür.	bilgi ifşa mekanizması kurulması öngörülmüştür. •Kanunun revize edilmiş ikinci hali bu konuyu daha da önemsemiştir. Kurumlar iç ihbarlardan sorumlu bir kişi ataması öngörülmüştür. Bu kişi her türlü ihbarı gizli tutmakla mükellef olacaktır.
Bilgi İfşası Sınırı Dışında Tutulanlar	<ul style="list-style-type: none"> •Bir bilgi ifşası, ifşayı yapan kişinin bu ifşayı yapmakla bir suç işlemesi halinde nitelikli ifşa sayılmaz. •Yasal işlemlerde yasal mesleki ayrıcalık iddiasının sürdürülebileceği bir bilginin açıklanması, bilginin yasal tavsiye alma sürecinde açıklandığı bir kişi tarafından yapılırsa, nitelikli bir açıklama değildir. •Kanun silahlı kuvvetlerde görev yapanlar veya ulusal güvenlik görevlilerini kapsamaz 	-Kanununda, kanun kapsamı dışında bırakılan konu veya kişilerle alakalı herhangi bir bilgi verilmemiştir.
İfşa Makamları	<ul style="list-style-type: none"> •İşveren •İfşa konusuyla ilgili yasal sorumluluğu bulunan herhangi bir kişi •İşyerindeki ifşa prosedürüne göre ifşanın yapılması gereken kişi •Bakanlar 	<ul style="list-style-type: none"> •Bir işletme veya başka bir kuruluş içinde raporlama yapmak, •Bir devlet kurumuna raporlama yapmak, •Diğer dış kuruluşlara raporlama yapmak. <p>-Kanun ayrıca idari organlara kendilerine yapılacak olan ihbarları inceleme zorunluluğu getirmiştir. Fakat yukarıdaki sıralamanın takip edilmesini de teşvik etmektedir. Yani devlet ve diğer dış kuruluşlara yapılan başvurular için daha güçlü bir ispat şartı getirmiştir. Kanunun revize edilmiş halinde bu durum yumuşatılmıştır.</p>
Bilgi Uçuran Kişinin Korunması	<ul style="list-style-type: none"> •İşveren ile yapılan sözleşmede bilgi ifşasını engelleyen maddelerin geçersiz sayılması. •İş görenin “zarara uğramaması” şeklinde düzenlenen maddenin ucu açık bırakılarak tüm zararlar kanun kapsamında değerlendirilmiştir (maaştan kesme, terfi alamama, tehditler vb.). 	<ul style="list-style-type: none"> •İş sözleşmesinin feshi engellenmiştir. •İhbarcılara yapılacak olumsuz muameleler de yasaklanmıştır (maaştan kesme, terfi alamama, tehditler vb.).

Zarara Uğrayan Kişinin Dava Açma Süresi	3 ay içinde iş mahkemesine dava açılmalıdır. Fakat olayın özelliğine göre bu süre uzatılabilecektir.	Kanunda dava açma süresine ilişkin herhangi bir düzenleme bulunmamaktadır.
Zarara Uğrayan Kişiyeye Ödenecek Tazminat Miktarı	Üst sınır getirilmemiştir. Hem mevcut hem de gelecek zararlar tazminat konusu yapılabilir. İş görenin davayı kazanma ihtimali yüksekse, mahkeme dava süresince çalışanın maaşının ödenmesine devam edilmesine bile karar verebilecektir.	Tazminat miktarına ilişkin herhangi bir düzenleme yapılmamıştır.
Sonuçları	İhbarcıların iş mahkemelerine getirdiği davaların sayısı on kattan fazla artmıştır. Buna rağmen yapılan çalışmalar ihbarcının korunması yasasından birçok iş görenin haberdar olmadığını göstermiştir. Yaklaşık 10 kişiden 4'ü işverenlerinin ihbar politikası olduğunu belirtmiştir. Yapılan çalışmada neredeyse 10 katılımcıdan 9'u (%87) olası yolsuzluk, tehlike veya ciddi bir durumla ilgili endişelerini dile getireceklerini belirtmiştir. Bu durum yasanın istenilen sonuçlara henüz ulaşamadığını göstermektedir (Lewis, 2010: 325).	Kanunun yürürlüğe girdiği 2006 yılından itibaren Japonya'da ihbarların arttığı ve birçok hak ihlali tespit edildiği görülmüştür. Yapılan araştırmalar bu ihlallerin %55'inin zorbalık ve tacize ilişkin, %27.5'i iş çalışma kurallarına ilişkin %11,'inin fazla mesai ücretlerinin ödenmemesi gibi iş kanun unlarının ihlaline dayandığını göstermiştir (Iwaski, 2023: 105). Yine yapılan çalışmaların bazıları yasaya rağmen çalışanlarının birçoğunun ihlalleri ifşa etmeye çekindiklerini göstermiştir. Tüketici İşleri Ajansı tarafından bir çalışmaya katılan 3000 kişinin %43'ü ihlalleri öğrendiklerinde bunu ihbar etmeyeceklerini ifade etmiştir (Iwaski, 2023: 106).

Kaynak: Tablo, Public Interest Disclosure Act (PIDA) ve Whistleblower Protection Act'ın incelenmesi ile yazarlar tarafından oluşturulmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Çalışanlar veya eski çalışanlar tarafından yasa dışı veya etik dışı eylemlerin ve ihmallerin yetkili birimlere ifşa edilmesi (Lewis, 2006, s.76) olarak tanımlanan bilgi uçurma davranışı gerek kamu yönetiminde gerekse özel sektörde haksızlığı, hileleri, hukuksuzlukları, suistimali veya israfı ortaya çıkararak bu davranışların azalmasına katkıda bulunmaktadır (Sayğan, 2011, s.12). Bu nedenle birçok ülke bu davranışları desteklemek, ifşacıları korumak için farklı yasal düzenlemeler hazırlamıştır. Bu yasal düzenlemeler bazı ülkelerde doğrudan bilgi uçurma yasaları şeklindeyken, bazı ülkelerde farklı kanunların içinde yer almaktadır. Bu çalışmada doğrudan bilgi uçurmaya yönelik kanun çıkaran İngiltere (Public Interest Disclosure Act) ve Japonya'nın (Whistleblower Protection Act) bilgi uçurma kanunları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

İngiltere ve Japonya'nın bilgi uçurma yasaları incelendiğinde her iki kanunun da temel amacının örgütlerdeki herhangi bir usulsüzlük veya etik dışı davranışları yetkili birimlere bildiren ifşacıların korunmasıdır. İngiltere'de kanun çıkarılmasından önce yaşanan çeşitli skandallar bu kanunun gerekliliğini düşündürmüş ve 1996 tarihli İstihdam Hakları Yasası'nın bir tamamlayıcısı olarak yasalaşmıştır. Benzer şekilde Japonya'da da insan hakları ihlallerinin ortadan kaldırılmasında denetçilerin yetersizliği gündeme gelmiş ve üstten alta doğru zincirlenen bu yaklaşımın yerine alttan

üste doğru bir yaklaşımın daha faydalı olacağı düşüncesi üzerine Whistleblower Protection Act yürürlüğe konulmuştur.

Kanunlar kapsamı ve sınırları bakımından incelendiğinde İngiltere Public Interest Disclosure Act'ın bu konuda detaylı düzenlemelere yer verildiği nitelikli bilgi ifşasının neleri kapsadığı, yani hangi tür bilgilerin ifşalandığında ifşacının korunacağı açıklanmıştır. Yine kanunun hem kamu yönetimini hem de özel sektörü kapsadığı ifade edilmiştir. Japonya Whistleblower Protection Act' de ise kanunun kamu yönetimini ve özel sektörü kapsadığı ifade edilse de detaylı açıklamalara yer verilmemiştir. Japonya Whistleblower Protection Act'ın bu noktada eksik kaldığı, kanundaki bu boşluğun doldurulmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir.

İngiltere ve Japonya'nın bilgi uçurma yasalarında kurumlarda bilgi ifşa mekanizmalarının oluşturulması düzenlenmiştir. Buna rağmen her iki kanunda da bu mekanizmaların nasıl olacağı, oluşturulacak birimlerde aranacak niteliklerin neler olduğu, bu birimler kaç kişinin görevli olacağı ve görev ve yetkilerinin tam olarak ne olduğu belirtilmemiştir. Kanunlardaki bu belirsiz durum kurumsal düzenlemelerin standartlaşmamasına neden olmuştur. Bu durumun farkına varan Japonya kanun koyucuları Whistleblower Protection Act'ın revize edildiği ikinci halinde kurum içi ifşalar için bir sorumlu kişinin atanmasını zorunlu kılmış ve o kişinin her türlü ifşayı gizli tutmakla mükellef olduğunu düzenlemiştir. Japonya'nın bu çabasının kurum içi ifşa sisteminin etkinliğinin artırılması ve bilgi ifşasında sorumlulukların netleştirilmesi bakımından oldukça önemlidir.

Çalışma kapsamında incelenen kanunlar bilgi ifşası dışında tutulan eylemleri açıklaması yönünden karşılaştırıldığında İngiltere Public Interest Disclosure Act'ın konuya ilişkin detaylı düzenlemeler yaptığı bun karşın Japonya Whistleblower Protection Act' de ise herhangi bir düzenlemenin yer almadığı görülmektedir. İngiltere Public Interest Disclosure Act bilgi ifşasının suç teşkil etmesi durumunda ve yasal tavsiye süreçlerinin ifşalanmasının nitelikli ifşa sayılmayacağı ve korunmayacağını düzenlemiştir. Benzer şekilde kanunun silahlı kuvvetlerde görev yapanlar veya ulusal güvenlik görevlilerini kapsamayacağı da açıkça düzenlenmiştir. Söz konusu düzenlemeler incelendiğinde devletin özel işleri veya devlet sırları olarak nitelendirilebilecek bilgilerin sızdırılmasına karşı tedbir alındığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle İngiltere kanun koyucularının devletin özel işleri ve devlet sırlarının gizliliğini korumayı amaçladığı söylenebilecektir. Yine kanunun silahlı kuvvetlerde görev yapanları ve ulusal güvenlik görevlilerini kapsamayacağı düzenlemesi aynı amaca yöneliktir. Bu birimlerde görev yapanların Public Interest Disclosure Act'den faydalanarak ulusal gizli bilgileri ifşa etmesinin engellenmesi hedeflenmiştir. Fakat bu mutlak dışlamanın da dezavantajları olabilecektir. Örneğin bu kuruluşlardan birindeki bir çalışan, bir yöneticinin temizlik sözleşmesi yapmak için rüşvet aldığı yönündeki endişesini kurum içinde dile getirmesi durumunda bile kanun kapsamında korunmayacaktır. Söz konusu mutlak dışlama bu kurumlardaki usulsüzlüklerin ihbarını azaltabilecektir.

İngiltere ve Japonya'nın bilgi uçurma yasalarında ifşa makamlarının detaylı bir şekilde düzenlenerek ihbarda bulunmak isteyenlere hangi birimlere bilgi uçurabilecekleri açıklanmıştır. Her iki ülkede de hem kurum içi hem de kurum dışı ihbar makamlarının bulunduğu görülmektedir. İngiltere Public Interest Disclosure Act'de kurum içi (işveren, o işle alakalı yasal sorumluluğu bulunan kişiler veya işyerindeki ihbarlardan sorumlu kişi) ihbar makamlarına ilaveten bakanlıklara da bilgi uçurulabileceği düzenlenmiştir. Bakanlıklara kendilerine yapılan başvuruya cevap verme zorunluluğu getirilmemiş olmasına rağmen, bu düzenleme bakanların sorumlu oldukları organlardaki sıkıntılardan haberdar olması, aksaklıkların soruşturulması ve yanlış uygulamaların ortadan kaldırılmasına yönelik önemli bir düzenlemedir. Ayrıca bu düzenleme bakanlıkların sorumlu oldukları birimlerin davranışları hakkındaki hesap verebilirliğini de güçlendirmektedir. Japonya Whistleblower Protection Act ise önceliği kurum içi ifşalara vermiştir. Bunun için kurum dışı ihbarlar için daha güçlü ispat şartlarının gerekliliği aranmıştır. Kanunun revize edilmiş halinde ise bu durum yumuşatılmıştır. Japonya

Whistleblower Protection Act'ın bu konudaki en önemli düzenlemesi idari organlara kendilerine yapılacak olan başvuruları inceleme zorunluluğu getirmiş olmasıdır. Herhangi bir bilgi ifşası için kendisine başvuru kurumunu mutlaka incelemek ve sonuçlandırmak zorundadır.

Çalışmada incelenen bilgi uçurma kanunlarının her ikisi de bilgi uçuran kişinin korunmasının neleri kapsadığını açıklamıştır. Her iki kanunda da bilgi uçuran kişinin bu davranışlarından ötürü olumsuz muameleye maruz bırakılmayacağı, zarara uğratılmayacağı düzenlenmiştir. Kanunlarda “Zarar uğratılmama” ve “olumsuz muamele” kavramları kullanılmış maaştan kesme, terfi alamama, tehditler, iş sözleşmesinin feshi gibi birçok olumsuz misilleme yasaklanmıştır. Bu durum hem İngiltere hem de Japonya'nın bilgi uçurma kanunlarının, kanunun amacına paralel olarak bilgi uçuran kişiyi nasıl koruyacağını açıkça ifade ettiği ve ifşacıları misillemelere karşı korumaya çalıştığını göstermektedir.

İngiltere Public Interest Disclosure Act yaptığı bir ifşa nedeniyle zarar gören kişinin bu zarara karşı dava açma süresi belirlediği görülmektedir. Kanuna göre ihbarda bulunduğu dolayısıyla herhangi bir zarara maruz kalan kişi 3 ay içinde iş mahkemesine dava açmalıdır. Japonya Whistleblower Protection Act'de ise zarar gören kişinin dava açma süresine ilişkin herhangi bir düzenleme yapılmamıştır. Her iki kanunda da zarar gören kişilerin uğradıkları bütün maddi zararları giderecek tazminata hükmedilebileceği düzenlenmiş, tazminat miktarına bir üst sınır getirilmemiştir. Yine bu düzenleme de ihbarcıları koruma kanunlarının ihbarları teşvik etmek ve ihbarcıların özellikle maddi zararlarının giderilmesine yönelik önemli bir düzenlemedir.

Çalışmada bilgi uçurma kanunları detaylı bir şekilde incelenmiş ve hazırlanmış veya hazırlanacak bilgi uçurma kanunlarına yönelik aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- Kanun metinlerinde nelerin bilgi ifşası olarak kabul edilip nelerin kabul edilemeyeceği açıkça belirtilmelidir. Bilgi ifşası kapsamına girmeyen konular açıkça belirtilmeli ve bu konuda muğlaklık bırakılmamalıdır. Ayrıca bilgi ifşası kapsamı dışında bırakılan konular mümkün olduğunca azaltılarak, ihbarcıların korunacağı alanlar genişletilmelidir.
- Bilgi uçurma kanununun kapsamı net bir şekilde açıklanmalıdır. Kanun sadece kamu kurumlarını değil özel sektörü de kapsamalıdır. Çünkü özel sektörde meydana gelen etik ve hukuk dışı olaylar da kamuya ciddi zararlar verebilmektedir.
- Kurumlarda oluşturulacak bilgi ifşası mekanizmaları bilgi uçurma kanunları ile netleştirilmeli ve mümkünse tekleştirilmelidir. Bilgi ifşası konusunda sorumlu birime ilişkin yasal düzenlemenin varlığı uygulamanın yaygınlaşmasında etkili olabilecektir. Ayrıca bilgi ifşa mekanizmalarının işlerliği yapılacak denetimlerle sürekli kontrol edilmeli, yasal düzenlemelere uymayanlara çeşitli cezalar öngörülmalıdır.
- Bilgi ifşasına yönelik kurum içi mekanizmalar dışında hangi birimlere bilgi ifşasında bulunulabileceği netleştirilmelidir. Bu makamların ulaşılabilir ve geri dönüşleri zorunlu kılınmalıdır. Örneğin online sistemler geliştirilerek vatandaşların herhangi bir kuruma gitmeden herhangi bir evrak işiyle uğraşmadan kolayca başvuruda bulunabileceği ortamlar hazırlanmalıdır.
- Bilgi ifşasında bulunan kişiye karşı yapılacak misillemelerin her biri ayrı ayrı göz önünde bulundurularak, her birine ilişkin özel hükümler ve yaptırımlar getirilmelidir. Bu durum hem işverenlerin ihbarcıları karşı misillemelerini azaltılabilecek hem de bilgi ifşasında bulunmayı düşünen kişiyi cesaretlendirecektir.
- Bilgi uçurma davranışları sonucu misillemeler ile herhangi bir zarara uğrayan ifşacının dava açmasını kolaylaştırıcı düzenlemeler gerekmektedir. Dava harç ücretleri, avukat ücretleri gibi konularda kolaylıklar tanınması bilgi ifşalarının sayısını artırabilecektir.
- Bilgi uçurma davranışları sonucu misillemeler ile herhangi bir zarara uğrayan ifşacının zararlarının bir an önce giderilmesi ve hakkının teslim edilebilmesi için mahkeme sürelerini

kısaltıcı önlemler alınması gerekmektedir. Ayrıca dava süreci devam ederken ifşacının o süre boyunca da haklarından faydalanmasını sağlayacak düzenlemeler faydalı olabilecektir. Örneğin ihbarda bulunduğundan ötürü iş akdi sonlandırılan birine karşı alınan bu karara karşı yürütmenin durdurulması kararı verilmesi ve maaşını almaya devam etmesi sağlanarak mağduriyeti önlenebilecektir.

- Bilgi uçurma davranışları sonucunda zarar gören kişilerin, bu zararlara karşı dava açma süreleri de uzun tutulmalıdır. Birkaç aylık süreler kişilerin dava açmaya karar vermesi için kısa sürelerdir.
- Bilgi uçurma davranışları sonucu zarara uğradığı tespit edilen kişilere ödenecek tazminat miktarlarının detaylı bir şekilde düzenlenmesi önemlidir. Zarar gören kişiye maddi tazminatın yanında manevi tazminat ödenmesi de öngörülmelidir.
- İş görenleri iftiraldan korumak ve bu iftira başvurular ile mahkemelerin artan yükünü hafifletmek için haksız yere bir arkadaşını veya iş görenine ilişkin bilgi ifşasında bulunan ve dava açan kişilere bilgi uçurma kanunlarında bir yaptırım öngörülmelidir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Yazarların Katkı Oranı

Çalışmaya her iki yazar da %50 oranında katkıda bulunmuştur.

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Aydın, U. (2002). İş hukuku açısından işçinin bilgi uçurması (Whistleblowing). *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 79-100.
- Baljija, S. K. & Rustemi, A. (2021). Measuring whistleblowing perceptions among the Civil Service of the Republic of Kosovo. *NISPAcee Journal of Public Administration and Policy*, 14(2), 135-159.
- Banisar, D. (2011). Whistleblowing: International standards and developments. Irma, E. (Ed.), *Corruption and transparency: Debating the frontiers between state, market and society*, world bank institute for social research içinde (s.7-51). Washington, DC.
- Bora, A. A. (2022). Whistleblower's regulation-legal and ethical perspectives on eu directive transposition into national law. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai-Philosophia*, 67(3), 135-148.
- Carollo, L., Guerci, M. & Parisi, N. (2020). 'There's a price to pay in order not to have a price': whistleblowing and the employment relationship. *Work, Employment and Society*, 34(4), 726-736.
- Ergun Özler, D., Dil Şahin, M. & Giderler Atalay, C. (2010). Teorik bir çerçevede whistleblowing etik ilişkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 169-194.
- Gao, J., Greenberg, R. ve Wong-On-Wing, B. (2015). Whistleblowing intentions of lower-level employees: The effect of reporting channel, bystanders, and wrongdoer power status. *Journal of Business Ethics*, 126, 85-99.

- Gijzenbergh, J. (2021). From neglect to protection: Attitudes towards whistleblowers in the European institutions (1957–2002). *Politics and Governance*, 9(1), 281-291.
- Hersh, M.A. (2002). Whistleblowers- heroes or traitors?: Individual and collective responsibility for ethical behaviour. *Annual Reviews in Control*, 26, 243-262.
- Iwaski, M. (2023). Whistleblowers as Defenders of Human Rights: The Whistleblower Protection Act in Japan. *Business and Human Rights Journal*, 8, 103-109.
- Kagiros, D. (2021). Reassessing the framework for the protection of civil servant whistleblowers in the European Court of Human Rights. *Netherlands Quarterly of Human Rights*, 39(3), 220-240.
- Kang, M. M. (2023). Whistleblowing in the public sector: A systematic literature review. *Review of Public Personnel Administration*, 43(2), 381-406.
- Lewis, D. (2006) “The contents of whistleblowing/ confidential reporting procedures in the UK: some lessons from empirical research”, *Employee Relations*, 28(1), 76–86.
- Lewis, D. (2010). Ten Years of Public Interest Disclosure Act 1998 Claims: What Can We Learn from the Statistics and Recent Research? *Industrial Law Journal*, 39(3), 325-328.
- Mezihorak, P. & Murgia, A. (2023). From resentment to deconstruction: Whistleblowing as a politico-legal tool of labour law enforcement. *Economic and Industrial Democracy*, 1-19.
- Near, J. P. & Miceli, M.P. (1985). Organizational dissidence: The case of Whistle-blowing. *Journal of Business Ethics*, 4, 1-16.
- Oelrich, S.& Erlebach, K. (2021). Taking it outside: A study of legal contexts and external whistleblowing in China and India. *Asian Journal of Business Ethics*, 10(1), 129-151.
- Ouriemmi, O. (2023). The legalistic organizational response to whistleblowers’ disclosures in a scandal: Law without justice? *Journal of Business Ethics*, 1-19.
- Sayğan, S. (2011). *Whistleblowing ve Örgütsel Etik İklimi İlişkisi Üzerine Bir Uygulama*. Yüksek lisans tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sitkin, S. B. & Bies, R. J. (1993). Social accounts in conflict situations: Using explanations to manage conflict. *Human Relations*, 46(3), 349-370.
- Tavşancıl, E. & Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Vadera, A. K., Aguilera, R. V. & Caza, B. B. (2009). Making sense of whistle-blowing's antecedents: Learning from research on identity and ethics programs. *Business Ethics Quarterly*, 19(4), 553-586.
- Whyte, David. (2006). *Regulating Safety, Regulating Profit: cost cutting, injury and death in the North Sea after Piper Alpha*. “Working Disasters” (Ed: Eric Tucker). London: Routledge.
- William, L. ve Vandekerckhove, W. (2023). Fairly and justly? Are employment tribunals able to even out whistleblowing power imbalances? *Journal of Business Ethics*, 182(2), 365-376.
- WEB 1- <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1998/23/contents>
- WEB 2- <https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/hourei/data/WPA.pdf>
- WEB 3- <https://www.whistleblowers.org/>
- Yeoh, P. (2014). Whistleblowing: Motivations, corporate self-regulation, and the law. *International Journal of Law and Management*, 56(6), 459-474.
- Yüksel, C. (2005). *Devlette etikten etik devlete: Kamu yönetiminde etik-kavramsal çerçeve ve uluslararası uygulamalar*. Yayın No. TÜSİAD-T/2005- 11/412. TÜSİAD Devlette Etik Altyapı Dizisi No:1.
- Zhang, J., Chiu, R. V&e Wei, L. (2009). Decision-making process of internal whistleblowing behavior in China: Empirical evidence and implications. *Journal of business Ethics*, 88, 25-41.

Extended Abstract

Introduction

It is known that the concept of whistleblowing was first mentioned in a legal text prepared for security reasons in the USA in 1963. The concept was also expressed as a "whistle or whistle blowing" by the police to warn both the public and other police officers about criminal offences (Hersh, 2002: 243). Whistleblowing or whistleblowing can be defined as the act of disclosing information about illegal, immoral or illegitimate events occurring in the workplace to the party in a position to prevent the wrong behaviour (Carollo, Guerci and Parisi, 2020: 727, Near and Miceli, 1985: 4).

When the intersection points of the definitions in the literature are examined, the concept of "whistleblowing" aims to prevent or stop unethical, unethical and illegal events that may occur within private or public organisations. As a matter of fact, the prevention of the damages that have occurred or are likely to occur can be realised by transferring the information to the internal and external authority by the stakeholders who have information. Based on this definition, it would not be wrong to say that the act of "whistleblowing" is a process. The stages of this process are as follows according to (Trevino and Nelson 2004:80-83 cited in Özler, Şahin, Atalay, 2011:172):

- The first action to be taken is to contact the nearest manager.
- Sharing with the family to ensure support and trust,
- Contacting other managers in case the closest manager is insensitive to the call,
- Contacting the person or unit responsible for reporting an unethical, immoral or criminal situation in the organization,
- Considering and designing outreach to units outside the organization,
- Notifying people and institutions outside the organization about the situation.

This study aims to contribute to the development of the concept and its scope by comparing the legal texts of the UK and Japan, which are considered to be among the comprehensive national laws on this subject, in order to go beyond a specific workplace phenomenon and to include more prioritised areas in the discussion. Again, inferences will be made as a result of the comparison and suggestions will be made for information disclosure laws.

Method

The purpose of this study is to mutually analyse the whistleblower laws of the countries that directly regulate a law on whistleblowing and put it into practice, to create a general framework for whistleblower laws by revealing the similarities and differences of the laws, and to make suggestions for future whistleblower laws. Within the framework of this purpose, the UK's whistleblowing law Public Interest Disclosure Act and Japan's whistleblowing law Whistleblower Protection Act were first translated into Turkish, and the whistleblowing laws examined by document review method were then analysed by content analysis method, a data collection method frequently used in qualitative research. With the content analysis, firstly the information about the law proposals analysed was presented in general terms and then the comparison of the two whistleblowing laws in terms of various features was tabulated.

Conclusion And Recommendations

When the whistleblowing laws of the UK and Japan are examined, the main purpose of both laws is to protect whistleblowers who report any irregularities or unethical behaviours in organisations to the competent authorities.

When the laws are analysed in terms of their scope and boundaries, it is explained that the UK Public Interest Disclosure Act includes detailed regulations on this issue, and what qualified information disclosure covers, i.e. what kind of information will be protected when disclosed. It is also stated that the law covers both the public administration and the private sector. In the Japan Whistleblower Protection Act, although it is stated that the law covers the public administration and the private sector, detailed explanations are not included

The whistleblowing laws of the UK and Japan regulate the establishment of information disclosure mechanisms in organisations. However, both laws do not specify how these mechanisms will be established, what the qualifications to be sought in the units to be established, how many people will be in charge of these units and what exactly their duties and powers are.

When the laws examined within the scope of the study are compared in terms of explaining the actions excluded from information disclosure, it is seen that the UK Public Interest Disclosure Act makes detailed regulations on the subject, whereas there is no regulation in the Whistleblower Protection Act of Japan.

In the whistleblower laws of the UK and Japan, the disclosure authorities are regulated in detail and it is explained to which units whistleblowers can whistleblow to. It is seen that both internal and external whistleblowing authorities exist in both countries.

Both of the whistleblowing laws analysed in the study explain what the whistleblower protection covers. Both laws stipulate that the whistleblower may not be subjected to adverse treatment or be harmed because of his/her behaviour

In this study, whistleblowing laws are analysed in detail and the following suggestions are presented for the whistleblowing laws that have been prepared or will be prepared.

- It should be clearly stated in the texts of the law what is accepted as disclosure of information and what is not. Issues that are not within the scope of whistleblowing should be clearly stated and there should be no ambiguity in this regard. In addition, the issues excluded from the scope of whistleblowing should be minimised as much as possible and the areas where whistleblowers will be protected should be expanded.
- The scope of the whistleblowing law should be clearly explained. The law should cover not only public institutions but also the private sector. Because unethical and unlawful incidents occurring in the private sector can also cause serious damage to the public sector.
- The disclosure mechanisms to be established in institutions should be clarified and, if possible, uniformised through whistleblowing laws. The existence of a legal regulation on the responsible unit for information disclosure may be effective in the widespread implementation of the practice. In addition, the functionality of whistleblowing mechanisms should be continuously controlled through audits, and various penalties should be foreseen for those who do not comply with the legal regulations.
- Apart from internal mechanisms for disclosure of information, it should be clarified to which units information can be disclosed. These authorities should be made accessible and their feedback should be mandatory. For example, online systems should be developed so that citizens can easily apply to any organisation without having to deal with any paperwork.
- Retaliation against whistleblowers should be considered separately and special provisions and sanctions should be introduced for each. This will both reduce employer retaliation against whistleblowers and encourage whistleblowers to disclose information.
- Regulations should be introduced to facilitate the filing of lawsuits by whistleblowers who have suffered any damages as a result of retaliation as a result of whistleblowing behaviour. Providing facilities in matters such as litigation fees and lawyer fees may increase the number of information disclosures.
- Measures should be taken to shorten the duration of the court proceedings in order to ensure that the whistleblower who suffers any damages as a result of retaliation as a result of whistleblowing behaviour can be compensated and vindicated as soon as possible. In addition, while the litigation process continues, regulations that will enable the whistleblower to benefit from his/her rights during that period may be useful. For example, it may be possible to prevent the victimisation of a person whose employment contract is terminated due to whistleblowing by issuing a stay of execution decision against this decision and ensuring that he continues to receive his salary.

- Persons who are harmed as a result of whistleblowing behaviour should also have a long period of time to file a lawsuit against these damages. Periods of a few months are short periods of time for people to decide to file a lawsuit.
- It is important to regulate in detail the amount of compensation to be paid to persons who are found to have suffered damages as a result of whistleblowing behaviour. In addition to pecuniary compensation, non-pecuniary compensation should also be provided for the injured person.
- In order to protect employees from defamation and to alleviate the increasing burden of the courts with these defamation applications, a sanction should be envisaged in whistleblowing laws for persons who unfairly disclose information about a friend or colleague and file a lawsuit.

Metamodernism Unveiled: A Contemporary Aftereffect in Architecture

Gözde KIZILKAN*

Feride Pınar ARABACIOĞLU**

ABSTRACT

In the setting of ecology-based architectural design and post-postmodern sensibility, there's a deflection from the functional rationalism of modernism and the critical discourses of postmodernism, as we continue to create in the alleged Anthropocene era. This shift towards pragmatic societal idealism draws from diachronic oscillations and overlaps between past architectural paradigms. The study aims to research, adapt and discuss metamodernism, which has been previously studied in various disciplines, as an environmentally friendly and authentic aftereffect in architecture. It employs a qualitative and exploratory research approach. The conceptual definition of metamodernism as a synthesis of dialectical perspective, is adapted to architecture using comparative content analysis. Metamodernism shares pluralism with postmodernism, but instead of fracturing it like deconstructivism, it seeks continuity as a hopeful opposition to modernism's strict normativity. The metamodern approach emphasizes atmospheric sensitivity, redefining the in-between. Using the analytical generalization technique through preliminary, preparatory and primary case studies, the basic features of metamodernism in architecture are compared on the design synthesis of form, context and program adhering to site-specific geographic and social contexts. It combines organic and artificial elements, addressing building mass, scale, and articulation while synthesizing sustainable, pluralistic programs that bridge the past and present through function, technology, and spatiotemporal organization, stimulating the atmospheric sensitivity. In an era marked by distinct sustainability and ecology concerns, designing with an atmospherically sensitive metamodernist tendency can affect the recognition and memorability of the contemporary architecture.

Keywords: Metamodernism, contemporary architecture, atmospheric sensitivity, pragmatic societal idealism, architectural identity.

Mimaride Çağdaş Bir Art Etki Olarak: Metamodernizm Açılımı

ÖZ

Ekoloji temelli tasarım ve post-postmodern duyarlılık bağlamında, Antroposen dönemde yaratmaya devam ettiğimiz şekliyle, modernizmin işlevsel rasyonalizminden ve postmodernizmin eleştirel söylemlerinden sapma eğilimi gözlemlenmektedir. Pragmatik örgütsel idealizm sentezine doğru olan bu geçiş, geçmiş mimari paradigmler arasındaki artzamanlı salınımlardan ve örtüşmelerden beslenmektedir. Çalışma, daha önce pek çok farklı disiplinde incelenmiş metamodernizmi, mimaride çevreci ve otantik bir art etki olarak araştırmayı, uyarlamayı ve tartışmayı hedeflemektedir. Çalışmada nitel ve keşifsel bir araştırma yaklaşımı kullanılmaktadır. Metamodernizmin kavramsal tanımı, diyalektik perspektifin bir sentezi olarak farklı disiplinlerde ele alındığı haliyle karşılaştırmalı içerik analizi tekniği ile mimariye uyarlanmaktadır. Metamodernizm, postmodernizmdeki gibi çoğulcudur; ancak yapısökümcülük gibi onu parçalamak yerine modernizmin katı normatifiğine karşı umut verici

Citation: Kızıllkan, G. & Arabacıoğlu, F. P. (2024). Metamodernism unveiled: A contemporary aftereffect in architecture. *Social Sciences Theory and Practice*, 8(1), 127-141. Doi: 10.48066/kusob.1426160

* Doctorand, Yıldız Technical University, Faculty of Architecture, Architectural Design, kizilkangozde@yahoo.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-9042-4696.

** Assoc. Prof. Dr., Yıldız Technical University, Faculty of Architecture, Architectural Design, fpayan@yildiz.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-5197-1622.

bir zıtlık olarak süreklilik arayışı gözetir. Metamodern yaklaşım, atmosferik hassasiyeti vurgulayarak arada olanı yeniden tanımlamaktadır. Makalede; öncül, hazırlayıcı ve birincil vaka çalışmaları aracılığıyla analitik genelleme tekniği kullanılarak mimaride metamodernizm açılımının temel özellikleri biçim, bağlam ve program bazlı karşılaştırılmaktadır. Organik ve yapay unsurları birleştirerek binanın kütlesi, ölçeği ve artikülasyonu ele alınırken; işlev, teknoloji ve mekânsal-zamansal organizasyon aracılığıyla geçmiş ile günümüz arasında köprü kuran, sürdürülebilir ve çoğulcu programları sentezleyerek atmosferik duyarlılığı teşvik eden yere özgü tasarımlar ortaya çıkarılmaktadır. Sürdürülebilirlik ve ekolojik kaygıların belirginleştiği bir döneme girerken, atmosfere duyarlı metamodernist bir eğilimle tasarım yapmak, çağdaş mimari eserlerin tanınmasında ve akılda kalıcılığını güçlendirmekte de yol gösterici ipuçları sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: Metamodernizm, çağdaş mimari, atmosferik duyarlılık, pragmatik örgütsel idealizm, mimari kimlik.

Introduction

The dramatic impact of humans on the earth's surface has reached its pinnacle in the Anthropocene era, which continues from the Industrial Revolution to the present. Population growth and migration, rapid urbanization, and the effects of global economic trends have all resulted in evident changes in the physical cityscape. As worldwide commercial and financial centers directing the world, global cities have become magnets for capital flows, labor changes, and the movement of products and services. However, global capital producers make major investments through the financial sector, mostly serving governments, and corporations rather than communities (Eğilmez, 2013). The investments in the city, as in many other industries, originate at the urban level through architectural concept projects. Therefore, the significance of concept architecture for the symbolic portrayal of the global city has grown immensely (Sassen, 2001).

"Building globalization" seeks to increase the marketing and investment potential on a worldwide scale through the use of ambitious, ultramodern designs and sophisticated megaprojects by transnational architecture and/or planning companies (Lin, 2016). In this context, architectural practice, as both an agent and a product of cultural, economic, and political upheavals, is an important urban resource for understanding paradigm shifts in critical thinking. This study aims to reveal and discuss the imminent transitional move towards an environmentally proactive and authentic contemporary architecture based on the synthesis outputs of a diachronic oscillation between modernism and post-modernism. The paper offers comparable insights into the key attributes of the metamodernist traces in architecture by preliminary, preparatory, and primary categorical case studies and responses to architectural and urban constraints in creating environmentally sensitive and authentic buildings.

In metamodernism, the dialectical oscillation between preceding paradigms gains relevance. According to dialectical methods, a thing defines itself in its relation to other things and identifying things is contingent on a contradictory process involving opposing sides (SEP, 2022). Within the context of this description, each era expresses itself as a rebellion, reaction, or critique against the established norms and ideals of the previous period. The term "paradigm", which is used to designate periods and is backed by Kuhn's (1996) research, is the demonstrable promise of a problem or phenomenon's interpretation. There is a constant struggle between contradictions and oppositions in every process. In other words, affirmation (thesis) and negation (antithesis) coexist simultaneously. Therefore, the interaction (synthesis) between the argumentative sides expands, develops, and integrates. Dialectics is the criticism of every "-ism" based on the acceptance of leaving the opposite pole or the rest to itself by the logic of philosophical thought that has constituted the world itself as a problem (Mueller, 1958). The process of uncovering common and balanced theoretical values through thesis and antithesis statements and proofs is known as "synthesis," which employs dialectical logic (Van den Berghe, 1963). To unfold the synthesis

conceptual paradigm as metamodernism, it is crucial to examine the opposing architectural paradigms of modernism and postmodernism.

Methodology

Model of the Research

This paper uses an exploratory and therefore a qualitative research approach. The exploratory research is a valuable approach for delving into new or complex topics, generating ideas, and laying the groundwork for more structured investigations. The model of exploratory research is a methodology that investigates a greater understanding and test the feasibility of starting a new conceptual theory that has been under-investigated in a particular discipline and is not clearly defined (Swedberg, 2020). The methods of exploratory research can be classified into primary and secondary data gathering.

Data Gathering and Analysis

The primary data gathering of this paper comprises a structured literature review using quasi-content analysis that brings together two segments: The role of the architectural paradigms for archetypal design chronologically, and the adaptation of the literature on metamodernism from various other disciplines as dialectically covered in a synthesis aftereffect in architecture. The collected data were analyzed by recontextualization of the identified content, categorization to deepen the meaning, and compilation to create a holistic understanding based on inductive reasoning (Bengtsson, 2016).

Secondary data gathering includes chronologically categorical case studies. The case studies have been evaluated in different periodic status with the help of the comparison technique using analytical generalization. Case study evaluations use contextual conditions, to transfer projections of findings from the conceptual framework (Yin, 2013). The causal links of the selected cases are strongly related to the in-depth notes and interviews with experts, including widely known architects, as well as online sources such as newspaper articles and competition announcements.

Literature Review

Background and History

The Industrial Revolution, which began primarily in the Western world towards the end of the 18th century, gave rise to a transformation process that resulted in the constructional products and artefacts that constitute the modern architectural paradigm. It has emerged as an avant-garde trend that is essentially rational, functional, and “open to change upon its consciousness of modernity” with the revolutionary technologies revealed in engineering and materials (Colquhoun, 2002). In contrast to the period's eclectic and neoclassical works, this tendency encouraged architects and designers to conceive and design in a converging manner. The possibility of a simplified and rationalized architecture based on modern life had been hatched and developed, according to Otto Wagner (1902). And the gates to the modernist style of thought, which promoted scientific, technical, and industrial materials, have been thrown wide open. This period's innovative architecture paved the way for the modernist themes of the era to be constructed using improved technology and materials with technically more functional forms and structures, distinguishing itself from the past's nostalgic and decorative design approaches.

The teachings of the Bauhaus School, which combined arts and crafts with the Gesamtkunstwerk (total artwork) concept in 1919, Le Corbusier's principles (1923), and

movements such as the CIAM architecture and urbanism congresses, which started in 1928 and dissolved in 1959, influenced the formation and spread of Modern Architecture. Intellectuals who immigrated to the United States from the pre-war socio-political period in Europe in the 1930s played an active role in the global acceptance of modern architectural ideas. With the works of masters such as Mies van der Rohe, the modern and original expression of the skyscraper, which is the icon of new-age American cities, and which overcomes the structural, fire escape, and vertical circulation flows of high-rise structures, reached its final form (Kuban, 2002). In conjunction with the exhibition held by Johnson and Hitchcock (1932) for the first time at the MoMA, the name “International Style” was coined to describe the age's revolutionary architectural knowledge. Architects designing in this style emphasized the expressive form of the building, lighter articulation in the mass, the enclosing of dynamic spaces, and morphological continuity. Modern architecture is characterized by its sleek, clean, streamlined forms, neutral color palette, and powerful geometric elements. As described by William-Ellis and Summerson (1934), the period's design philosophy gained recognition as *the more scientific architecture becomes, the more international it must be*.

The postmodern architectural paradigm developed as a reaction to the modern architectural movement. Modern architecture was considered monotonous and criticized for its lack of detail, history, and symbolism as a result of its design methods constructed using precast and mass production features, as well as its unresponsive interaction with the social pattern (Jencks, 1991). Postmodern architecture, coined by Jencks (1977), adopted an eclectic approach against the pragmatic attitude of modern architecture, which incorporated technology and scientific advancements, and became a paradigm used for buildings with metaphorical hybridity, which has been revealed in architecture by the manifestation of components in the history and culture of cities by the 1960s. One of the first postmodern architects, Venturi, pointed out the importance of creating a connection between historical symbolism and the local cultural setting in his works after the influence of the modernist era. He fostered diversity, abundance, and distortion against the unadorned and austere façades of modernism, as he described (Venturi et al., 2001). However, unlike modernism, the postmodern movement lacked a definite style, and many structures were designed with arbitrary decision-making processes (Bourassa, 1989). According to postmodernists, space is a creation of a paradigm that inserts autonomous structures that are formed by aesthetic purposes and principles, into past textures through pure design rather than planning (Harvey, 1997). Loud and exaggerated patterns, intriguing forms, saturated color palettes, and strong contrasts are the general characteristics of postmodern buildings.

Similar to how modernism diverged from the earlier romanticism movement and was nurtured by rationality and functionalism, postmodernism has likewise evolved with an eclectic, critical attitude towards the alleged rigid and formal unity of modernism. Postmodernism's technique of incorporating advances from the modernist era into designs with a focus on function resulted in outcomes with wit, ornament, and symbolic references to the past. Therefore, the created works in the current time are likewise in a reactive relationship with the previous architectural paradigms.

Conceptualizing Metamodernism

According to Göller (1887), the finite pleasure we derive from the beauty of the form, which is consequential, is due to a fatigue (Ermüdung) principle towards form. This fatigue is the driving force behind the need for formal change. It applies to building masses and façade articulations, which pave the way for innovation and development in architectural design, from the simplest geometric shapes to the most complex ornaments. Therefore, the new ideas on form and

the remnants of the old ones constitute the basis for an evolution of another architectural style that emerges from the ruins of the obsolete ones. This desire for change, expressed through pure aesthetic sensations, has also resulted in the necessity for cultural, economic, and political change due to its aftermaths, such as resource depletion, demographic changes, wars, global migration, and climate change. Therefore, the importance and need given to sustainable design approaches that contain long-term solutions to environmental problems have begun to be widely accepted rather than concentrating on the impact of the architectural form in the built environment itself.

In sociocultural and artistic contexts, modernism is expressed in a highly defined, categorized, and distinctive way. On the other hand, postmodernism, as suggested and questioned by many theorists, is still a complex and intricate cultural phenomenon. Its widespread acceptance is controversial, and the extent of its influence is unclear. With the transformation in the structure of capitalism, postmodern, which Harvey (1997) refers to as *time-space compression*, triggers movement and image production, creating a world built on the distinctiveness of brands and identities (Bilgin, 2016). The "desire for change" that accompanied the onset of the Anthropocene era has also emerged as a topic of inquiry in a wide variety of academic fields. Therefore, it has established as an expressive necessity based on ethical and aesthetic perceptions, revealing a new phenomenon released from the commitment of modernism to the detachment of postmodernism (Vermeulen & van den Akker, 2010). But this new paradigm is not a dogma. It is a critical aftereffect created to understand the age we live in with metamodern sensitivity.

Due to concrete events like terrorist attacks, financial crises, climate change, and pandemics as well as intangible ones like identity politics, consumer society, and mass culture integration, the postmodern understanding of design, which was fueled by pastiche, deconstruction, and ironic symbolism, is about to come to an end (Gibbons, et al., 2019). In this context, many varied conceptual period proposals have been put forward after the postmodernist period with the last discussed discourses, such as *altermodernism*, *automodernism*, *digimodernism*, *hypermodernism*, *pseudomodernism*. Metamodernism derives from the discipline of aesthetics, not to interrogate and debate over the existing theories and discourses among these proposals. It is in a diverging position as a trend that seeks solutions through combining, harmonizing, and positioning the contradictions between the modern and the postmodern (Baciu et al., 2015). Metamodernism oscillates between modernism and postmodernism without completely eliminating their respective periodicals. It embodies dynamic and continuous reasoning while weaving in contradictions (Gardner, 2016).

Metamodernism is discursively more descriptive than prescriptive. It was first used as an emerging cultural trend in American literature in 1975 to express the differentiation in clustering the aesthetics and attitudes. It has been studied within the disciplines of art and philosophy to describe the approaches to dialogue, structure of feeling, storytelling, post-truth, and pendulum-like movement in contemporary aesthetics since 2010. Metamodernism is also explained as a neo-romantic approach to exploring the in-between. Herewith, in the metamodern approach, there is pluralism as in postmodernism, but not by destructing as it did. It is used for a hopeful opposition to the strict normativity of modernism.

The production of postmodernism is still going strong in this age. In the meantime, signs that we are in a different phase are also there to read. This period reflects the traces of a metamodern aftereffect, as discussed above. When the research on metamodernism is thoroughly explored, it becomes clear that there are studies in many other fields besides just art and philosophy. The databases for this study are Scopus, Web of Science, and Science Direct. The searching term was conducted in these internationally-recognized databases to collect relevant and

current information. The articles were selected from peer-reviewed journals and conference/proceeding papers and the literature search was finalized on the 2nd of March, 2023. The term of “metamodernism” used in the title, abstract, and keywords has been decisive. After identifying impactful research results, the number of articles and papers was reduced to 181 for further title, abstract, and main body reading (Table 1).

Table 1. Number of articles and papers (conference and proceeding) in the literature review

Databases	Title/Abstract/Keywords	No. of Articles	No. of Papers	Date of Acquisition
Scopus	“Metamodernism”	73	4	02.03.2023
Web of Science	“Metamodernism”	89	7	02.03.2023
Science Direct	“Metamodernism”	8	-	02.03.2023

Following the disclosure of the conceptual framework that explains metamodernism and its characteristics, each discipline reveals the innovation that occurs in its content under the umbrella term of “redefining”. It is observed that these studies include expressions e.g. introduction, resetting, reimagining, thoughts on, reconstructing. The examined studies show diagnostic and descriptive research approaches with the intent to understand a particular topic. Therefore, they are qualitative in these aspects as well. The studies were conducted mainly in arts and humanities, social sciences and psychology, and rarely in other disciplines. All studies browsed in the specified indexes were examined in detail. The following studies' outputs, written in different disciplines and published in different years, have been compiled with since they support the comparative approach with the dialectical perspective of this study. The following studies have been chosen to strengthen a foundation and contribute to the comparison-oriented identification of metamodernism's characteristics and adaptation to architecture.

The first study, which considers metamodernism as a contemporary approach 35 years after it was first introduced, is the article by Vermeulen and van den Akker (2010) discussing the new paradigm with a focus on philosophy, aesthetics, and art. Along with examples of metamodernism defined in various branches of visual art, such as painting and photography, physical analyses of Herzog and DeMeuron's buildings are performed, particularly as a neo-romantic approach in the field of architecture. However, these given example buildings (as attempts) are not considered familiar, as they are not able to negotiate in harmony with the opposites of culture and nature rather than oscillate between them. They argue that the buildings can't be characterized either on the modern or the postmodern side. Thus, they should be interpreted through re-signification, not re-appropriation, because new areas open up in the old ones by unfolding the means of romantic sensibility.

In another article in psychology and educational sciences (Baciu et al., 2015), metamodernism is defined as the overlapping between the rationality of modernism and the critique of postmodernism, and the systematic attitude between these paradigms are analyzed comparatively. It is stated that metamodernism generates solutions to existential problems in contemporary societies as an expression of a new philosophical vision by merging old and new definitions and views. Therefore, metamodernism is defined as the most reflexive, metacognitive, proactive and projective, optimistic, positive and open paradigm compared to modernism and postmodernism; but less interrogative and critical than postmodernism.

Metamodernism is examined and expressed in another article in environmental engineering as the oscillation between modernism's objectives of order, technological optimism, and utopian growth and postmodernism's principles of eclecticism, fragments of reality, and participation (Franco-Torres, 2021). It is considered that modernism has failed to maintain a continuous linear progression, because it reflects a simple, standard, and context-independent reality. Besides,

postmodernism could not reach a successful sustainable balance that exposes different perspectives of reality through the discourses of complexity, contextual references, and narratives. It is depicted that metamodernism proposes to recombine elements in an infinite number of possible cluster configurations that hybridize with more traditional and modern structures to adapt to specific conditions and needs. For this, a variety of information sources, including diversified interactive engagements using mixed research methodologies, try to find suitable responses by experimenting with and learning from nature and context.

Another article is discussing the philosophical and legal examination of the socio-cultural background in modern, postmodern, and metamodern law (Ziborov et al., 2021). It is stated that the philosophy of law is primarily the analysis of the sense and meaning of the nature of law and the pluralistic nature of legal reality. The monological way of rationalism of modernism towards the development of natural sciences witnessed a revolutionist separation between natural and socio-human methods. Conflicts, contradictions, and despair gradually replace the optimistic omnipotence of science. Therefore, the formation of irrational and mystical concepts reappeared and developed. The multifaceted nature of an individual person obtained to be regulated in consideration of the emotional behavioristic aspect. Multidimensionality, pluralism, contextuality, and interdisciplinary discourses of postmodernism prompted the transformation of not only the aesthetics and moral fields but also the legal norms. The virtual symbolic globalized and intertwined world became intriguing, ambiguous, and vague in contrast to the real one. Since the contemporary world is rapidly facing increasing outbreaks of crisis, a new cultural paradigm is urgently needed to identify strategies for reorienting law and politics while moving forward in oscillation. Although metamodernism has not yet established a developed theory, it is accepted widely that the main issue is the fixation of a certain turn in the socio-economic and political context.

Due to the development of ideologies and philosophies that have responded to shifting conditions, the era has changed into one marked by paradigm shifts. Metamodernism arose as a result of multi-vector crises in many sectors leading to relativistic instability. Therefore, metamodernism is not only interested in individuals but also in their relationship patterns with their surroundings. In a proceeding paper written about the impact of the metamodernist approach on the global economy and the consumer behaviors, the characteristics of metamodernism are listed as (Ryazanova and Sazanova, 2021): It's not structured but comprises a combination of ontological and speculative influence; it has sensitivity and tendency to oscillate between objectivity and subjectivity; it offers an expansion of boundaries in all fields; it has flexible and ambiguous assessments, does not have rigid, systematic norms; it is a combination of incongruous in arts, multibranch in ideology, and multidiscipline in science.

The Anthropocene era was marked by the appearance of a variety of outputs, and the metamodern sensitivity approach, which accompanies a fresh viewpoint for the time period in question, is thematically investigated in the articles and paper reviews. Metamodernism is considered a new approach in many disciplines, such as philosophy, aesthetics, arts, literature, law, economics, and engineering. It offers to seek the oscillation between the counter poles of modernism and postmodernism alike, individualism and pluralism, totality and fragmentation, global and local, standardization and distortion, simplicity and complexity.

Differences in both physical and social spheres are brought about by the economic, political, and cultural interactions that characterize the globalizing world context. These disparities in discourses shifted as the spaces changed and transformed. Thus, the spaces where interaction takes place are revealed through architectural components (Aksoy, 1987), as in all periods (Table

2). The metamodern approach discloses itself in architecture and context. As a result of geographical and societal contact within a romantic framework of hope, a deep emotional attachment grows with its environment. It is inclusive and multidisciplinary in this respect. The final form is proportionally flexible and scale-adjustable, and it blends serialist and holistic methods into its design by drawing on a variety of values. Its role is inherently pluralistic. Concerns about the environment are becoming more prominent. As a result, not just commissioned requests, but also synthesis-building programs with a participatory approach are used during the atmosphere's construction while optimizing the use of on-site sources, considering sustainable and durable options and strengthening the fabric of the community.

Table 2. Architectural components of modernism, postmodernism, and metamodernism

Architectural Components	Modernism	Postmodernism	Metamodernism
Form	unified, rigid	fragmented, multiple	site-specific, hybrid
Function	rational, orderly	diversified, decentralized	efficient, sustainable
Technology	assistive	adaptive	synthesis of both
Economy	external influence	internal regulations	multilateral accountability
Ecology	theoretical scientific discovery	experiential discourses	atmospheric sensitivity

The metamodern aftereffect is observed in the global world order as an oscillation and overlapping between modern and postmodern in the cultural sense, capitalism and late-capitalism in the economic sense, and authoritarian and democratic thought systems in the political sense. It reveals the new as a synthesis and re-signification of the present.

Case Studies

Following the traces of metamodernism in architectural references

This section is a concise overview to establish a relationship between previous paradigmatic shifts and to fortify the traces of a transitory move from modern and postmodern architecture towards a new conceptual metamodernist approach in architecture upon chronological anthology of buildings spanning a broad range that defines the borders in architectural design.

Modern architecture awakened construction fundamentals with a rationalist perspective. Therefore, it has been claimed to cause physical homogenization in the cityscape. It has resulted in a similar architectural appearance and is seen as an effort to quickly join the global market and adapt to the modernization process. Miesian skyscraper design, as a precedent (Figure 1, a)), has a significant influence on the buildings erected under *the International Style*. The Seagram Building (1958), with its building mass and the plaza opening in front of it, is a masterpiece of modern architecture thanks to the discovery of an external form and the quality that the use of glass provides to the building design that characterizes all of Mies' works. (Kuban, 2002). The building structure and the curtain wall constructed with new materials are still efficiently used on the cityscape as one of the most repetitive prototypes in the urbanized area. The global similarity, which has a symbolic meaning, has oppressive effects on culture, economy, and politics, such as westernization, being a developmental idol, and being associated with power and prestige factors (Križnik, 2011). As globalization increased, similar urban textures became a physical issue. The conceptual quests for distinctions, as well as the commonalities encountered in cities, have played a significant role in transforming the features of cities with iconic architectural designs by architects (Alaily-Mattar, et al., 2021).

In a debate between Jencks and Koolhaas (2011), it is emphasized that the *Miesian box* and, in Koolhaas' words, *neo-sobriety* genres have significant effects on the design through the metaphorical iconization of content, discourse, and communication. According to Koolhaas, the

narrative of iconicity takes a stand on its own with its opposition to modernism. However, he states that in iconic architecture, there is an oscillation between parameters in employer demands, economic conditions, and regulations and the absolute power of the architect in design. He claims the same oscillation is also urged in the give-and-take relationship between the building and its context. Described as the rediscovery of skyscraper architecture, the CCTV Building (2012) as a pioneer, is extraordinary in terms of construction technology and engineering (Figure 1, b)). Against the effort of an ordinary skyscraper to reach the ultimate height, CCTV's cantilevering loop positions a new potential for high-rise buildings. The façade, with its innovative and intriguing structure, becomes a visual narrative.

It is essential to begin analyzing contemporary architecture by examining the metamodern aftereffect in architecture via the lens of the dialectics that distinguish Zumthor architecture, which Bilgin (2009a) defines as *neither reclusive nor star*. The combination of dual densities comes to the fore in Zumthor's designs. These are the act of intensified compression on the *matter* as element, component, articulation, detail, and form and *situation* as program, location, function, and action. It is the creation of designs with a strong sensual aesthetic component that goes beyond possibilities, generalizations, subsequent judgments, and repetitions, in other words, beyond signs and symbols. Objects are to be evaluated in their forms and unity with their surroundings, without asserting generic works based on the transition from things as meaning carried by representations to things as a direct experience (Steinmann, 1994).

Zumthor mentions that his designs, nourished by the critical dialogue established with their surroundings, provide a distinctive sensitivity blended with quality and beauty, with the versatility added by dialectical thinking (Spier, 2001). He creates architecture that is both complex and sophisticated and has the ability to return thoughts and emotions to their roots by using hybrid materials and a palette that includes ecological criteria (Platt & Spier, 2010). Concentrating on site-specific environmental conditions and arming with operational techniques allow for the formation of authentic structures consistent with the ability to regulate the emerging content with the organizations revealed by the programs and the resemblance of the compositions generated by the style, as well as against the identity problems brought by (Bilgin, 2009b). In this respect, as it is frequently examined and exemplified in the literature, Zumthor's Therme Vals (1996) structure is a unique and authentic work regarding material selections, spatial organization, and its relationship with nature (Figure 2, c)). Overall, it provides a whole sensory experience in resignification and continuity with the context while being owned by the local community as a social project (Mairs, 2017). Therefore, the building can be classified as a preliminary case for metamodernism.

As to the present, it is observed that we encounter more and more buildings that are susceptible to the metamodern design approach. Snøhetta's Oslo Operahuset (Figure 2, d)), which was built in 2008 next to the Oslo waterfront, was planned to be a cultural landmark and chosen by public participation as a result of a competition, reflecting both the Norwegian landscape and cityscape. Inspired by the Norwegian mountain and fjord landscapes at the junction of the sea and the land, the design team has masterfully planned the distinction between organic and artificial under suitable climatic conditions. They created a structure with intense social interaction from a user-oriented design perspective not only through its indoor functions but also through its outdoor functions, such as the walkable roof slopes. Technological innovations were also used in the building's design, with elements such as providing the desired transparency and static to ensure the permeability of both the outdoor view and indoor functions through the windows on the façade. It was intended to purge the roof from the railings so that the users could pay attention to their surroundings, non-repetitive outdoor floor coverings, and photovoltaic solar panels placed on the façade with sustainability concerns. Snøhetta states that they designed a social monument rather

than a physical sculpture with the help of the strong relationship established with the geographical context (Snøhetta, 2008). The transitional analogy and the accessible engagement of the community distinguish the building as a preparatory case for metamodernism.

Many of Bjarke Ingels' designs have elements that fit into the metamodernist ideas. Ingels builds designs with contemporary architectural forms that match the problematic urban approach of the Anthropocene period, which he defines as "hedonistic sustainability." He indicates that instead of the sensitivity of climate change and the use of accelerating technology acting on opposite planes, it is possible to develop methods that nourish each other. Therefore, both the natural environment and the built environment gain favor from the produced unique programs (Nugent, 2020). This is how BIG's Amager Bakke Waste-to-Energy Plant (2019), which focuses on environmental issues with its core function, offers a more environmentally friendly alternative to landfills and is a milestone in sustainable urban design with its park and dry ski slope (Figure 2, e)). Thus, the roof, the typically unused element of an industrial building, is made accessible to the public and equipped with biodiversity and recreational programs. Ingels concludes his remarks by emphasizing the importance of returning to an architecture that responds to climatic conditions rather than similarly formed and programmed buildings, because *living on a planet with an atmosphere creates different living environments*. In this context, the erected building can be identified as a primary case for metamodernism. The methodology of a built environment that will have an impact on the natural and social texture can therefore be achieved without the use of goal-oriented, imposed designs, regardless of the homogeneity (typological) introduced by modernism or the heterogeneity (individualist) that the postmodern movement opposes. As a result, this methodology, which aids in the design of architectural forms, reprograms the sustainability requirements in terms of geographical and societal conditions in the context of climate change mitigation.

The below-shown comparison table (Table 3) indicates a chronological approach to paradigms of modernism and postmodernism upon globally acknowledged examples. Furthermore, metamodernism traces the temporally continuous move towards finding the in-between as the aftereffect of the precedent paradigms for a new conceptual period proposal by analyzing three in-different-timeline built structures upon their context-driven form and pluralistic programs.

Table 3. Comparison table for modernism, postmodernism, and metamodernism cases

Architectural Identity	Modernism	Postmodernism	Metamodernism		
Architect(s)	Mies van der Rohe	Rem Koolhaas & OMA	Peter Zumthor	Snøhetta	Bjarke Ingels Group (BIG)
Periodic Status	<i>Precedent</i>	<i>Pioneer</i>	<i>Preliminary</i>	<i>Preparatory</i>	<i>Primary</i>
Name of the Building	Seagram Building	CCTV Building	Therme Vals	Operahuset	Amager Bakke
Location, Year	New York City, 1958	Beijing, 2012	Graubunden, 1996	Oslo, 2008	Copenhagen, 2019
Visual(s)	Figure 1, a)	Figure 1, b)	Figure 2, c)	Figure 2, d)	Figure 2, e)
1. CONTEXT	Urban Conventional + Centralized	Urban Marginal + Decentralized	Rural Continuity + Pulsating	Urban Transitional + Accessible	Urban Sustainable + Pluralistic
2. FORM	Plain + Sleek	Intriguing + Ambiguous	Organic + Artificial	Organic + Artificial	Organic + Artificial
3. PROGRAM	International, Contracted	Individual, Contracted	Site-specific, Atmospheric synthesis	Site-specific, Atmospheric synthesis	Site-specific, Atmospheric synthesis



Figure 1. a) Seagram Building ([http1](#)), b) CCTV Building ([http2](#))



Figure 2. c) Therme Vals ([http3](#)), d) Operahuset ([http4](#)), e) Amager Bakke ([http5](#))

Findings and Discussion

The cultural hegemonies of past and memory in Europe, popular culture pragmatism in America, imitation and intense hybridization (*shanzhai*)¹ in Asia are frequently used as the resources that support capital circulation and acceleration in contemporary life. As a result, the established relationship with time has become a pure design issue rather than a process problem shaped by experiences. This nominalization trend has unveiled an urban and, therefore, architectural subjectivity that has been deprived of its identity and authenticity potential (Bilgin, 2016).

Metamodernism, considering its evolution across various disciplines as explained in the preceding sections and its attempt to address the challenges posed by the Anthropocene era, should be perceived as a significant aftereffect in architectural and urban design. It achieves this by oscillating and overlapping between the paradigms of modernism, postmodernism, and beyond. The following headings of context, form and program are derived from architectural theorist Alexander's design book on form (1973) and elaborate on the building's authentic and distinctive value with reference to its site-specificity. This is achieved by integrating architectural components in a sensitive, sustainable, and pluralistic manner, encompassing the following aspects:

1. Context: The site-specific context results from requirements and constraints dictated by geographical conditions and the cultural and sensory experiences of the social environment.
2. Form: The form is crafted using both organic and artificial dimensions, employing an analogical approach within the context. It evaluates the flexibility and adaptability of the building's mass, scale, and façade articulation.
3. Program: The synthesized building programs incorporate multifunctional uses, technological innovations, and spatiotemporal organizations to stimulate the atmospheric sensitivity.

Conclusion

Nominalization tendencies in the design process include institutional analogies, thereby symbolic meaning, when discussing global cities, whether modernism or postmodernism is in question. Different paradigms are regarded as leading the way in addressing the challenges and issues of alienation, deterritorialization, identity, and belonging. It is dealt with through the universality of modernism and the individualization of postmodernism of architectural language through deconstruction, irony, pastiche, and discourses. This methodology evolved the process to the next stage of attitude change like critical regionalism, in which placelessness was mediated between the global and the local. To sustain continuity, the factors indirectly derived from the qualities and features of the place intercede for the influence of universal civilization (Frampton, 1981).

In this sense, metamodernism is not shaped by the potential to revive vernacular architecture or to create wholly distinct iconic buildings because the Anthropocene era, in which we live, is characterized by diverging issues and values. Metamodernism offers a pathway forward and exists in an intermediary space between modernism and postmodernism, transcending and encompassing both. While providing a diachronic perspective on spatial and material changes over time, metamodernism neither surpasses these changes (achronic) nor aligns entirely with them (synchronic). Instead, it indicates and reinterprets existing conditions, integrating technological and ecological considerations to suit current geographical and social contexts while maintaining a proactive stance. The metamodernist aftereffect reveals the unfolding programs through its design proposals.

Today's architecture is evolving towards embodying a metamodern expression, interacting with its environment within the geographical context and responding to the lively atmospheric sensitivity experienced within it. This aspect has frequently been explored within phenomenological studies, often encapsulated by the term 'genius loci'—the spirit of place—and reflected in designs that embody the place's unique characteristics. Programs structured under the umbrella of pragmatic societal idealism, a term that finds its essence in metamodernism, offer the potential to benefit both natural and urban environments. These methods aim to create enduring, distinctive, and recognizable places.

Metamodernism, as a contemporary architectural aftereffect, is a conceptual period proposal and succeeds in being the source of an atmospheric process. Designing structures that respond to their surroundings with a sensitivity comparable to sustainable continuity principles also involves experiencing. It utilizes the epistemes from the existing ontology to create this atmosphere. A speculative point of view is incorporated into the design process by elongating the concealed aspects. As a result, the metamodern approach can play a significant role in the construction of buildings that have a responsive and reciprocal relationship with their surroundings, offer flexible usage areas with dynamic variability, have a high authentic value due to their interaction with the context of the place, and can provide comprehensive and inclusive solutions to identity and belonging issues in the globalized world.

Research and Publication Ethics

In this paper, all rules specified in the Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive were followed. None of the actions described under the title of Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics in the regulatory directive have been carried out.

Ethics Committee Approval

The work reported in this paper does not require ethics approval.

Authors' Contribution

The authors confirm contribution to the paper as follows (GK 65% and FPA 35%): Study conception and design by GK and FPA; data collection, analysis and interpretation of results by GK; draft manuscript preparation by GK; manuscript control by GK and FPA. All authors reviewed the results and approved the final version of the manuscript.

Competing Interests

The authors declare that they have no competing interests that could have appeared to influence the work reported in this paper.

Acknowledgement

The authors would like to acknowledge that this paper is submitted in partial fulfilment of the requirements for PhD degree at Yıldız Technical University.

References

- Aksoy, E. (1987). *Mimarlıkta Tasarım Bilgisi* (Eng. Design Knowledge in Architecture), Ankara: Hatiboğlu.
- Alaily-Mattar, N., Lindsay, G., & Thierstein, A. (2021). Star architecture and urban transformation: introduction to the special issue. *European Planning Studies*, 30(1), 1-12.
- Alexander, C. (1973). *Notes on the Synthesis of Form*. Cambridge: Harvard University Press.
- Baciu, C., Bocoş, M., & Baciu-Urzică, C. (2015). Metamodernism – a conceptual foundation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 209, 33-38.
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 2, 8-14.
- Bilgin, İ. (2009a). Ne münzevi ne de star... (Eng. Neither reclusive nor star...). *Yeni Mimar Gazetesi*. 73, 10-11.
- Bilgin, İ. (2009b). Zumthor'un vaadi (Eng. Zumthor's pledge). *Betonart*. 23, 12-19.
- Bilgin, İ. (2016). *Mimarın Soluğu, Peter Zumthor Mimarlığı Üzerine Denemeler* (Eng. Architect's breathing: Essays on Peter Zumthor's Architecture). İstanbul: Metis Yayınları.
- Bourassa, S. C. (1989). Postmodernism in architecture and planning: what kind of style?. *Journal of Architectural and Planning Research*, 6(4), 289-304.
- Colquhoun, A. (2002). *Modern architecture*. Oxford: OUP.
- Eğilmez, M. (2013). *Küresel Finans Krizi: Piyasa sisteminin eleştirisi* (Eng. Global Financial Crisis: A critique on market system), 9. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Frampton, K. (1981). *Towards a critical regionalism*. (accessed: 03.12.2022 and retrieved from: <https://modernindenver.com/wp-content/uploads/2015/08/Frampton.pdf>).
- Franco-Torres, M. (2021). The path to the new urban water paradigm – From modernity to metamodernism. *Water Alternatives*, 14(3), 820-840.
- Gardner, L. (2016). Metamodernism: A new philosophical approach to counselling. *The Journal of Humanistic Counseling*, 55(2), 86-98.
- Gibbons, A., Vermeulen, T., & van den Akker, R. (2019). Reality beckons: metamodernist depthiness beyond panfictionality. *European Journal of English Studies*, 23(2), 172-189.
- Göller, A. (1887). Was ist die Ursache der immerwährenden Stillveränderung in der Architektur?. In *Zur Ästhetik der Architektur: Vorträge und Studien*. (Eng. What is the cause of perpetual style change in architecture?), Stuttgart: Verlag von Konrad Wittwer.

- Harvey, D. (1997). *Postmodernliğin Durumu, Kültürel Değişimin Kökenleri*. (Eng. The Condition of Postmodernity: An Enquiry into the Origins), Translator: Sungur Savran. İstanbul: Metis Yayınları.
- Jencks, C. (1991). *The Language of Post-Modern Architecture*. 6th Edition. New York: Rizzoli. (Originally issued in 1977)
- Jencks, C., & Koolhaas, R. (2011). Radical Post-Modernism and Content: Charles Jencks and Rem Koolhaas Debate the Issue. *Architectural Design*, 81(5), 32-45.
- Johnson, P., & Hitchcock, H. R. (1932). *Modern Architecture: International Exhibition, Museum of Modern Art (MoMA) Catalogue*, New York. (accessed: 12.12.2022 and retrieved from: https://www.moma.org/documents/moma_catalogue_2044_300061855.pdf)
- Križnik, B. (2011). Selling global Seoul: Competitive urban policy and symbolic reconstruction of cities. *Revija za sociologiju*, 41(3), 291-313.
- Kuban, D. (2002). Mies van der Rohe'nin Gökdelenleri. (Eng. Skyscrapers of Mies van der Rohe), In *Mies van der Rohe ve Gökdelen: Modern Mimarlığın Öncüleri*. (Eng. Mies van der Rohe and Skyscraper: Pioneers of Modern Architecture), İstanbul: Boyut Yayınları, pp. 9-23.
- Kuhn, T. S. (1996). *The Structure of Scientific Revolutions*. 3rd Edition. Chicago: Chicago University Press. (Originally issued in 1962)
- Le Corbusier (1986). *Towards a New Architecture*. Translated from 13th Ed., New York: Dover Publications. (Originally issued in 1923)
- Lin, J. (2016). Sassen's Tandem of Texts on Global Cities, 1988 and 1991. *City & Community*, 15(2), 109-112.
- Mairs, J. (2017). "Therme Vals spa has been destroyed says Peter Zumthor". *Dezeen*. 11 May 2017 (accessed: 27.12.2022 and retrieved from: <https://www.dezeen.com/2017/05/11/peter-zumthor-vals-therme-spa-switzerland-destroyed-news/>)
- Mueller, G. E. (1958). The Hegel Legend of 'Thesis-Antithesis-Synthesis'. *Journal of the History of Ideas*, 19(3), 411-414.
- Nugent, C. (2020). "The climate is breaking down. Architect Bjarke Ingels has a masterplan for that". *TIME*, 21 October 2020 (accessed 25.12.2022 and retrieved from: <https://time.com/collection/great-reset/5900743/bjarke-ingels-climate-change-architecture/>)
- Platt, C., & Spier, S. (2010). Seeking the real: the special case of Peter Zumthor. *Architectural Theory Review*, 15(1), 30-42.
- Ryazanova, F. A. G. N., & Sazanova, S. B. S. L. (2021). Transformation of the organization's interaction with the consumers in the conditions of metamodernism. *IFAC-PapersOnLine*, 54(13), 57-62.
- Sassen, S. (2001). *The global city: New York, London, Tokyo*. 2nd Edition (revised), New Jersey: Princeton University Press. (Originally issued in 1991)
- SEP (2022). Stanford Encyclopedia of Philosophy: *Hegel's Dialectic* (accessed: 25.09.2022; 13:05 and retrieved from: <https://plato.stanford.edu/entries/hegel-dialectics/>)
- Snøhetta. (2008). Norwegian National Opera and Ballet. *Snøhetta Web-Site*. (accessed: 27.10.2022 and retrieved from: <https://snohetta.com/project/42-norwegian-national-opera-and-ballet>)
- Spier, S. (2001). Place, authorship and the concrete: three conversations with Peter Zumthor. *Arq: Architectural Research Quarterly*, 5(1), 15-36 (accessed: 20.11.2022 and retrieved from: <https://doi.org/10.1017/S135913550100104X>).
- Steinmann, M. (1994). Die Gegenwärtigkeit der Dinge. M. Gilbert, K. Alter (Eds.), *Fünf Projekte von fünf Schweizer Architekten*. (Eng. The Presence of Things: Five projects from five Swiss architects). Zürich: Artemis, pp.8-25.
- Swedberg, R. (2020). Exploratory Research. In book *The Production of Knowledge. Enhancing Progress in Social Science*. Eds. Colin Elman, John Gerring, & James Mahoney. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van den Berghe, P. L. (1963). Dialectic and functionalism: Toward a theoretical synthesis. *American Sociological Review*, 28(5), 695-705.

Metamodernism in architecture

- Venturi, R., Scott-Brown, D., Izenour, S. (2001). *Learning from Las Vegas - Revised edition: The Forgotten Symbolism of Architectural Form*. 18th Printing. Massachusetts: The MIT Press. (Originally issued in 1977)
- Vermeulen, T. & van den Akker, R. (2010). Notes on Metamodernism. *Journal of Aesthetics & Culture*, 2, 5677. (pp n/a – total 14 pages)
- Wagner, O. (1902). *Moderne Architektur: seinen Schülern ein Führer auf diesem Kunstgebiete*. (Eng. Modern Architecture: A guidebook for his students to this field of Art) Wien: Schroll. (accessed: 07.09.2022 and retrieved from: <https://www.digital.wienbibliothek.at/wbrobv/content/titleinfo/2030681>)
- William-Ellis, C & Summerson, J. (1934). *Architecture Here & Now*. London: Thomas Nelson & Sons, pp:34.
- Yin, R. K. (2013). Validity and generalization in future case studies. *Evaluation*, 19(3), 321-332.
- Ziborov, O., Medushevskaya, N., & Sigalov, K. (2021). The Sociocultural Context in Law: Modernism-Postmodernism-Metamodernism. *Wisdom*, 1(1), 232-245.

Internet Sources for Visuals:

- http1. [https://en.wikipedia.org/wiki/File:Seagram_Building_\(35098307116\).jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/File:Seagram_Building_(35098307116).jpg) (accessed 02.08.2023)
- http2. <https://www.phaidon.com/resource/remcctv.jpg> (accessed 02.08.2023)
- http3. <https://www.flickr.com/photos/doctorcasino/1198708257> (accessed 02.08.2023)
- http4. <https://www.snohetta.com/projects/norwegian-national-opera-and-ballet> (accessed 02.08.2023)
- http5. https://images.adsttc.com/media/images/5d97/7fad/284d/d1ff/a400/0016/slide/04_BIG_ARC_Copenhill_Image-by-Dragoer-Luftfoto.jpg?1570209648 (accessed 02.08.2023)

¹ *Shanzhai* is a Chinese neologism meaning fake. [Source: Han, B.C. (2017). *Shanzhai: Deconstruction in Chinese*, Massachusetts: The MIT Press]

Kuram ve Uygulamada SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 19.03.2024 *Kabul/Accepted:* 11.06.2024

Makale Türü: Araştırma

Konuşma Eğitimi Alanında Yayımlanmış Makalelerin Akademik Metin Yazma İlkelerine Uygunluğu Üzerine Bir İnceleme*

Ayşe KANAT*

Mehmet Nuri KARDAŞ**

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, 2005-2021 yılları arasında konuşma eğitimi alanında yayımlanan makalelerin akademik metin yazma ilkelerine uygunluğunu belirlemektir. Araştırma kapsamına alınan makaleler akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu bakımından "başlık, yazar bilgileri, özet, anahtar kelimeler, giriş, yöntem, bulgular, sonuç, tartışma, öneriler, kaynakça ve metin içi atıf" alt boyutlarında incelenmiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemine uygun olarak hazırlanmıştır. Çalışmanın verileri doküman incelemesi/taraması modeliyle toplanmıştır. Çalışmanın materyalini, konuşma eğitimi alanında yayımlanan 348 makale oluşturmuştur Makalelerin akademik metin yazma ilkelerine uygunluğunu belirlemek için "Makale Kontrol Formu (MKF)" kullanılmıştır. Çalışmada incelenen makalelere Google, Google Akademik ile Dergi Park veri tabanları taranarak ulaşılmıştır. Veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma neticesinde, yayımlanmış makalelerin özet, giriş, yöntem, tartışma, kaynakça ve metin içi atıf bölümlerinde çeşitli hatalar ve eksiklikler olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarından hareketle alan araştırmacılarının çalışmalarını hazırlarken akademik metin yazma ilkelerine daha çok dikkat etmeleri gerektiği vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Konuşma eğitimi, makale, akademik metin yazma ilkeleri.

A Review on The Compliance of Articles Published in The Field of Speaking Training With Academic Text Writing Principles

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the compliance of articles published in the field of speaking education between 2005 and 2021 with the principles of academic text writing. The articles examined within the framework of the research were examined in the sub-dimensions of "title, author information, summary, keywords, introduction, method, findings, conclusion, discussion, suggestions, bibliography and in-text citation" in terms of their compliance with the principles of academic text writing. So the study was prepared in accordance with the qualitative research method. The data of the study were collected with the document review/scanning model. The material of the study consisted of 348 articles published in the field of speech education. "Article Control Form (ACF)" was used to determine the conformity of the studies and articles with the principles of academic text writing. The articles examined in the study were accessed by scanning Google, Google Scholar and Dergi Park databases. Descriptive analysis technique was used to analyze the data obtained through data collection tools. According to the results of the research, it was concluded that there were deficiencies in the abstract, introduction, method, discussion, bibliography and in-text

Atıf Bilgisi: Kanat, A. & Kardaş, M.N. (2024). Konuşma eğitimi alanında yayımlanmış makalelerin akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu üzerine bir inceleme *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 142-167. Doi: 10.48066/kusob.1446207

* Ayşe Kanat'ın Mehmet Nuri Kardaş danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden türetilen bu çalışmanın bir bölümü, Selçuk 9. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi'nde sözlü olarak sunulmuştur.

* Öğretmen, MEB., aysekanat21@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-3840-5631

** Prof. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi ABD., mnkardas@yyu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-6732-7815

citations in the articles. Based on the results of the research, it was emphasized that field researchers should pay more attention to the principles of academic text writing while preparing their studies.

Keywords: Speech training, article, academic text writing principles.

Giriş

Sosyal bir varlık olan insan, diğer insanlarla iletişim kurma ihtiyacı hissetmektedir. Bu sebeple tarih boyunca insan için konuşma ve yazma becerileri iletişimin önemli ve önde gelen araçları olmuştur. Yazma, “bireyin dil becerileri alanındaki bütün kazanımları bünyesinde barındıran önemli bir beceridir. Çünkü yazma etkili ve kalıcı bir iletişim yoludur.” (Bağcı, 2013, s.92).

İnsanoğlu yazıyı icat ettiği günden beri dilini, kültürünü, ideolojisini, yaşamını kısacası varlığını kanıtlamak için yazıyı kullanarak geçmişi bugüne taşımıştır. Nitekim yaşamın her alanında yazı yazma, beyanda bulunma ihtiyacı doğmaktadır. “Yazma kişisel olduğu kadar toplumsal bir zorunluluktur. Toplumsal sorunlar sözle ya da yazıyla duyurulmaya çalışılır.” (Sever, 2004, s.28’den akt. Bağcı, 2013, s.93).

Yazma, toplumdaki birçok bireyler için zorunluluk arz etmese de bilim insanları için bir ihtiyaç konumundadır. Çünkü bilim insanları araştırmalar sonucunda elde ettikleri yeni bilgileri, bağlı oldukları bilimsel topluluklara akademik metinler aracılığı ile duyurulabilmektedirler. Akademik metin üretme, ilgi çekici bir ana konunun, düşüncenin ya da sorunun bilimsel bir dil ve biçimle yazıya aktarılması olarak ifade edilebilmektedir(Kardaş vd., 2021b). Nitelikli akademik metinler ortaya koymak için, işlevsel ve yazınsal metin yazmanın gerektirdiği bilgi ve beceriye sahip olabilmenin yanı sıra etkili bir yazma eğitimine gereksinim duyulmaktadır. Bunun için yükseköğretim kurumlarında lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimlerinde akademik metin yazma ile ilgili eğitimler verilmektedir. Bu kapsamda akademik metinlerin yapısı, içeriği, taşınması gereken özellikleri, türleri, atıf yapma, alıntılama, kaynak gösterme, tartışma, akademik metin yazmanın etik boyutu gibi pek çok konuda öğretim gerçekleştirilmektedir.

Akademik metin; bilim dünyasıyla paylaşılacak bir bilginin ya da bulgunun dilbilgisi kurallarıyla işlenerek belirli bir yapı içerisinde yazılı olarak düzenlenmesi sonucunda oluşan metinler olarak tanımlanmaktadır (Kozak, 2018). Akademik metinler; türüne, düzeyine, çalışma alanlarına ya da metnin sunulacağı kurumun yönerge ve ilkelerine göre birtakım değişiklikler gösterse de akademik metin yazarken metnin türü ve çalışma alanı özelliklerine uygun, doğru bir saptama yapılması gerekmektedir (Şentürk, 2021, s.24). Akademik metin yazmanın genel ilkeleri alanda çalışma yapacak her araştırmacı tarafından bilinmesi zorunlu temel kurallardır. Nitelikli bilimsel çalışmaların ilgili alanyazında artış gösterebilmesi için akademik metinlerin hem içerik hem biçimsel bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Akademik metinlerin genel yapısında yer alan ve belli amaçlar çerçevesinde oluşturulan başlık, özet, giriş, yöntem, bulgular, sonuç, tartışma, öneriler ve kaynakçanın yanı sıra metin içi atıflar, kullanılan dil, kavramlar, tanımlar, problem durumu, nesnellik vb. nitelikler metinlerin daha bilimsel bir biçimde yapılmasını ve işlevsel olmasını sağlamaktadır (Sawaki, 2016).

Akademik çalışmaların artması akademik metin yazma eğitiminin de ön plana çıkmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla alan yazınında yer alan makalelerin akademik metin yazma ilkelerine uygun bir biçimde oluşturulması büyük önem arz etmektedir. Nitekim alanda hazırlanan makale türündeki raporların sonuçlarına itibar edilmesi her şeyden önce akademik metin yazma ilkelerine uygun olarak hazırlanmış olmalarına bağlıdır.

Türkçe eğitimi alan yazınında yayımlanmış eserlerin akademik metin yazma ilkelerine uygunluğunu belirlemeye yönelik yapılan araştırmalar sınırlıdır. Dahası sınırlı sayıda yapılan bu çalışmaların akademik metinlerin sınırlı boyutlarını araştırma konusu yapmış olması dikkat çekicidir.

Sevim ve Özdemir Erem (2012) Türkçe eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin başlık ve özetlerini; Sevim ve İşcan (2012) Türkçe eğitimi alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin anahtar kelimelerini; Kan ve Uzun (2014) Türkçe eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin bulgular, tartışma ve sonuç bölümlerini; Aktaş ve Uzuner Yurt (2015) Türkçe eğitimi alanında yayımlanan makalelerin özetlerini; Turan vd. (2018) Türkçe eğitimi alanındaki doktora tezlerinin özetlerini; Aydeniz ve Haydaroğlu (2021) dört temel dil becerisi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analiz çalışmasında tezlerin sonuç ve tartışma bölümleri arasındaki uyumunu akademik metin yazma açısından incelemiştir. Kardoğan (2020) yabancılara Türkçe öğretimi alanında, Kaya (2023) yazma eğitimi alanında, Taştan (2023) ise çocuk edebiyatı alanında yayımlanan makaleleri başlık, yazarlar, anahtar kelimeler, özet, giriş, yöntem, bulgular, sonuç, tartışma, öneriler, kaynakça ve metin içi atıf olmak üzere bir bütün olarak akademik metin yazma ilkelerine göre incelemiştir. Alan yazınında akademik çalışmaları akademik metin yazma ölçütlerine göre inceleyen başka çalışmalar da mevcuttur (Boyacı ve Demirkol, 2018; Coşkun ve Kan, 2013; Deniz ve Karagöl, 2016; 2017a; 2017b; 2018; Güneş ve Çevik, 2016; Karadağ, 2009; Karagöl, 2020; Tatar ve Tatar, 2008; Toprak, 2017). Bu çalışmalar akademik metin yazma ilkelerine pek riayet edilmeden yazılan ve yayımlanan çalışmalara dikkat çekmesi, alan araştırmacılarının nitelikli akademik metin yazma eğitiminden geçirilmesi gerekliliğine vurgu yapması açısından alana katkı sunmaktadır.

Türkçe konuşma eğitimi alanında yapılan alanyazını taramasında, alanda yayımlanmış makalelerin akademik metin yazma ilkelerine uygunluğunu analiz eden herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum alan yazınında bu yönde nitelikli çalışmalar yapmanın alan yazınına katkı sağlayacağına işaret etmektedir. Alandaki bu ihtiyacın giderilmesine katkı sunmak mevcut çalışmanın yapılma sebebidir. Dahası, konuşma öğrenme alanında yayımlanan makale türündeki çalışmaların akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu üzerine yapılan ilk kapsamlı çalışma olması yönüyle de mevcut çalışma özgündür.

Bu araştırmanın amacı; konuşma eğitimi alanında yayımlanan makalelerin akademik metin yazma ilkelerine uygun olup olmadığını belirlemektir. Çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Konuşma eğitimi alanında yayımlanmış makalelerin başlığı akademik metin yazma ilkelerine uygun mudur?
2. Konuşma eğitimi alanında yayımlanmış makalelerin yazar bilgileri akademik metin yazma ilkelerine uygun mudur?
3. Konuşma eğitimi alanında yayımlanmış makalelerin özet bölümleri akademik metin yazma ilkelerine uygun mudur?
4. Konuşma eğitimi alanında yayımlanmış makalelerin anahtar kelimeleri akademik metin yazma ilkelerine uygun mudur?
5. Konuşma eğitimi alanında yayımlanmış makalelerin giriş bölümleri akademik metin yazma ilkelerine uygun mudur?
6. Konuşma eğitimi alanında yayımlanmış makalelerin yöntem bölümleri akademik metin yazma ilkelerine uygun mudur?
7. Konuşma eğitimi alanında yayımlanmış makalelerin bulgular bölümü akademik metin yazma ilkelerine uygun mudur?
8. Konuşma eğitimi alanında yayımlanmış makalelerin sonuç bölümleri akademik metin yazma ilkelerine uygun mudur?

9. Konuşma eğitimi alanında yayımlanmış makalelerin tartışma bölümleri akademik metin yazma ilkelerine uygun mudur?
10. Konuşma eğitimi alanında yayımlanmış makalelerin öneriler bölümü akademik metin yazma ilkelerine uygun mudur?
11. Konuşma eğitimi alanında yayımlanmış makalelerin kaynakça bölümleri akademik metin yazma ilkelerine uygun mudur?
12. Konuşma eğitimi alanında yayımlanmış makalelerin metin içi atıfları akademik metin yazma ilkelerine uygun mudur?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; davranışları gözlemele, katılımcılarla mülakatlar ve doküman incelemesi gibi nitel veri toplama yöntemleri yoluyla verilerin toplandığı ve bulguların bütüncül olarak ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" (Creswell, 2016) şeklinde ifade edilir. Bu çalışmada nitel araştırma modellerinden doküman taraması/incelenmesi deseni kullanılmıştır. "Doküman taraması/incelenmesi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi olarak tanımlanmaktadır." (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.189).

Çalışmanın Materyali

Bu çalışmanın materyali 2005-2021 yılları arasında konuşma eğitimi alanında yayımlanmış ve tam metnine ulaşılan 348 makaleden oluşmaktadır. Çalışmanın başlangıç noktasının 2005 olarak belirlenmesindeki temel neden konuşma eğitimi alanında 2005 ve öncesine dair makale sayısının nicelik olarak az olması ve ulaşılabilirliğinin güç olmasıdır. Bu araştırma lisansüstü tez çalışması olarak 2021 yılında başladığı için çalışmanın materyali 2021 yılına kadar olan makalelerle sınırlandırılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Konuşma eğitimi alanında yayımlanan makalelerin akademik metin yazma ilkelerine uygunluğunu belirlemek için "*Makale Kontrol Formu (MKF)*" kullanılmıştır. Form geliştirme çalışmalarından önce bilimsel araştırmalarda ve özellikle makalelerde hangi temel bölümlerin yer alması ve akademik bir çalışmanın nasıl oluşturulması gerektiğine ilişkin literatür ayrıntılı bir şekilde taranmıştır. Tarama sonucunda akademik metin yazma ve değerlendirme ölçütleri ile ilgili birçok çalışmadan yararlanılmıştır (Akçay, 2021; Akın, 2009; Akın, 2021; Aktaş ve Gündüz, 2005; Aktaş ve Uzuner Yurt, 2015; Altunkaya, 2021; APA, 2015; Arıkan, 2011; Aydın, 2015; Aysan, 2016; Bağcı, 2014; Bahar, 2014; Balcı, 2020; Başkan, 2021; Blackwell ve Martin, 2014'den akt., Tiryaki, 2014; Büyüköztürk vd., 2020; Can, 2021; Creswell, 2013'den akt., Altunkaya, 2021; Çakmakkaya, 2013; Çepni, 2012; Çivilibal, 2013; Day, 2005; Deniz ve Karagöl, 2016; 2017; 2017b; 2018; Dinçer, 2018; Dura, 2005; Düztepe, 2004; Ergişi ve Kozener Yenigül, 2020; Genç, 2015; Gün, 2021; Güneş ve Çevik, 2016; Kan ve Uzun, 2014; Kan, 2017b; Karagöl, 2018; 2020; Karasar, 2012; 2015; Kardaş, 2021; Kardaş vd., 2021b; Kardoğan, 2020; Kozak, 2018; Kökdemir vd., 2004; Kurudayıoğlu, 2000; Ocak, 2010; Polat, 2005; Sevim ve İşcan, 2012; Sevim ve Özdemir Erdem, 2012; Sevim, 2021; Seyidoğlu, 2018; Şahin vd. 2013; Şen, 2021; Tansel, 1978; Tatar ve Tatar, 2008; Tavşancıl vd., 2010; Tiryaki, 2014; Tok, 2013; Tompkins, 2009; Toprak, 2017; Tosun vd., 2008; TÜBA, 2011; Üstdal vd., 2004; Yıldız vd., 2015).

Alanyazını taraması yapıldıktan sonra araştırmanın çalışma materyalini oluşturan makaleler için bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu madde havuzundan taslak bir form hazırlanarak Türkçe eğitimi alan uzmanlarının görüş ve önerilerine sunulmuştur. Alan uzmanlarının rehberliğinde ilk etapta 56

maddelik bir form hazırlanmıştır. Ardından daha kapsamlı olabilmesi için 10 madde daha eklenerek form yeniden düzenlenmiştir. Veri toplama aracı olarak belirlenen “Makale Kontrol Formu” 12 kategori ve bu kategorilerin altında bulunan 66 ilkeden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında değerlendirilen makaleler akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu bakımından “*uygundur/yeterlidir*” ile “*uygun değildir/yetersizdir*” olmak üzere iki boyutta incelenmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmanın verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesine göre toplanmıştır. Çalışmada konuşma eğitimi alanında yapılan makalelere ulaşabilmek için Google, Google Akademik ve Dergi Park veri tabanları kullanılmıştır. Araştırma sürecinde çalışmaya dâhil edilen makalelerin kaynakça bölümleri de taranarak ulaşılan çalışmalar Google ve Google Akademik üzerinden erişilmeye çalışılmıştır. Alanyazını taraması yapılırken ulaşılan makalelerin Türkçe eğitimi alanında olmasına özen gösterilmiştir. Türkçe eğitimi alanında olup yayım dili İngilizce olan makaleler Türkçeye çevrilmiştir. Alan yazın taraması *konuşma, konuşma eğitimi, konuşma becerisi, iletişim ve sözlü iletişim* anahtar kelimeleri kullanılarak yapılmıştır. Tarama sonucunda elde edilen 348 makale, yıllarına göre ayrı ayrı klasörlerde toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler nitel araştırma tekniklerinden betimsel analize tabi tutulmuştur. “Nitel betimsel analizde veriler belirli temalar altında düzenlenir ve tanımlanır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.240).

Her makale için bir form kullanılmış, elde edilen veriler formlara tek tek işlenmiştir. Kontrol formunda yer alan kategoriler dikkate alınarak alt amaç soruları doğrultusunda veriler sınıflandırılmıştır. Ardından verilerin işlenmesi için uzman görüşü alınarak Excel’de işleme tablosu hazırlanmıştır. Form üzerinde yer alan “uygundur” ifadesi için “1” değeri; “uygun değildir” ifadesi için ise “0” değeri kullanılmıştır. Bu değerler doğrultusunda veriler işleme tablosuna işlenmiş ve toplanarak frekans değerleri hesaplanmıştır. Frekans değerleri belirlenen verilerin yüzde (%) değerleri hesaplanarak ilgili temalar altında tablolara dönüştürülmüştür.

Güvenirlilik ve Geçerlik

Konuşma eğitimi alanında yayımlanan makalelerin akademik metin yazma ilkelerine uygunluğunu belirlemek için yapılan analizlerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla değerlendirmeciler arası tutarlılığa bakılmıştır. Bağımsız değerlendirmeciler arası uyum olarak bilinen bu yöntem çok sayıda nesnenin belli bir özelliğe ne derece sahip olduğuna ilişkin iki veya daha fazla bağımsız değerlendirmecinin verdiği puanların güvenilirliğini incelemede kullanılır. Değerlendirmecilerin aynı nesnelere için verdikleri puanlamalar birbirine yaklaştıkça güvenirliliğin artacağı ifade edilir (Büyüköztürk vd., 2020).

Bu çalışmanın güvenirliliğini sağlamak amacıyla araştırmacı tarafından on makale belirlenmiş ancak farklı değerlendiriciler tarafından makalelerin dokuz tanesi incelenmiştir. Güvenirlilik çalışması için belirlenen makalelerin seçiminde çalışmaların yöntemleri esas alınmıştır. Güvenirlikte kullanılan makalelere karar verilirken araştırma kapsamında incelenen makalelerin yöntemlerine göre dağılımı esas alınmıştır. Bu çalışmanın materyalini oluşturan makalelerin büyük çoğunluğunun nitel ve nicel yöntemle, az bir bölümünün ise karma yöntemle oluşturulduğu tespit edildiğinden, güvenirlilik için belirlenen makalelerin yöntem dağılımı da bu şekilde ortaya çıkmıştır.

Çalışmanın güvenirliliği için belirlenen on çalışma beş ayrı Türkçe eğitimi alan uzmanına gönderilmiştir. Bağımsız değerlendiriciler tarafından bazı makaleler analiz edilmediğinden incelenen makale sayısı dokuza düşürülmüştür. Bağımsız değerlendiriciler arasından rastgele iki

değerlendirmeci seçilerek araştırmacı ile aralarındaki uyuma bakılmıştır. Bunun için Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen güvenilirlik formülü [$\text{Görüş birliği} / (\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}) \times 100$] kullanılmıştır. Bu formülle yapılan işleme göre kodlayıcılar arası uyumun %70'in üzerinde olması, yapılan kodlamanın güvenilir olduğunu gösterir. Araştırmacı ve bağımsız değerlendirmeciler tarafından yapılan analizlerin ortalama değerleri toplanarak çalışmaların yüzde değeri hesaplanmıştır. Bunun sonucunda $816.615 \div 9 = 90.735$ bulunmuştur. Araştırmacı ve iki bağımsız değerlendirmeci arasındaki tutarlık oranı %90.735 olarak saptanmıştır. Bu oran çalışmada raporlanan verilerin güvenilir olduğuna işaret etmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Etik kurul izni gerektirmeyen bir çalışmadır.

Bulgular

Konuşma eğitimi alanında 2005-2021 yılları arasında yayımlanan ve tam metnine ulaşılan makalelerin akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından başlık, yazar/yazarlar, özet, anahtar kelimeler, giriş, yöntem, bulgular, sonuç, tartışma, öneriler, kaynakça ve metin içi atıf alt boyutlarında incelenerek frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen veriler araştırmanın alt amaç sorularına bağlı kalarak tablolaştırılmış ve uygun sıra gözetilerek sunulmuştur.

Makale başlıklarına ilişkin bulgular

Tablo 1. Başlıkların akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu

BAŞLIK	uygun/yeterli		uygun değil/yetersiz	
	f	%	f	%
Uzunluğu (En fazla 12-15 sözcük)	334	95,98%	14	4,02%
Açıklığı-Netliği	335	96,26%	13	3,74%
Çalışmanın problemiyle örtüşmesi	317	91,09%	31	8,91%
Çalışmanın amacını yansıtması	307	88,22%	41	11,78%
Çalışmanın konusunu vermesi	347	99,71%	1	0,29%
Anahtar sözcükleri barındırması	108	31,03%	240	68,97%

Makale başlığının *uzunluğu (en fazla 12-15 sözcük)* maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde başlıkların f=334'ü (%95,98) uygun/yeterli, f=14'ü ise (%4,02) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Açıklığı-netliği maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde başlıkların f=335'inin (%96,26) uygun/yeterli, f=13'ünün ise (%3,74) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmanın problemiyle örtüşmesi maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde başlıkların f=317'sinin (%91,09) uygun/yeterli, f=31'inin ise (%8,91) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmanın amacını yansıtması maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde başlıkların f=307'sinin (%88,22) uygun/yeterli, f=41'inin ise (%11,78) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmanın konusunu vermesi maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde başlıkların f=347'sinin (%99,71) uygun/yeterli, f=1'inin ise (%0,29) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükleri barındırması maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde başlıkların f=108'inin (%31,03) uygun/yeterli, f=240'ının ise (%68,97) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Makale yazar/yazarlarına ilişkin bulgular

Tablo 2. Yazar/yazarların akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu

YAZAR/YAZARLAR	uygun/yeterli		uygun değil/yetersiz	
	f	%	f	%
Yazar/ların isimlerini doğru/ilkelere uygun vermesi	336	96,55%	12	3,45%
Yazar/ların iletişim bilgilerini vermesi	296	85,06%	52	14,94%
Yazar/ların kurum bilgilerini vermesi	336	96,55%	12	3,45%

Yazar/ların isimlerini doğru/ilkelere uygun vermesi maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde yazarların f=336'sının (%96,55) uygun/yeterli, f=12'sinin ise (%3,45) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Yazar/ların iletişim bilgilerini vermesi maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde yazarların f=296'sının (%85,06) uygun/yeterli, f=52'sinin ise (%14,94) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Yazar/ların kurum bilgilerini vermesi maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde yazarların f=336'sının (%96,55) uygun/yeterli, f=12'sinin ise (%3,45) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Makale özetlerine ilişkin bulgular

Tablo 3. Özetlerin akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu

ÖZET	uygun/yeterli		uygun değil/yetersiz	
	f	%	f	%
Çalışmanın amacını vermesi	336	96,55%	12	3,45%
Çalışmanın konusu hakkında bilgi vermesi	159	45,69%	189	54,31%
Çalışmanın yöntemini vermesi	171	49,14%	177	50,86%
Çalışma grubu/evren-örneklemini vermesi	274	78,74%	74	21,26%
Veri toplama aracı hakkında bilgi vermesi	232	66,67%	116	33,33%
Veri analizi hakkında bilgi vermesi	185	53,16%	163	46,84%
Çalışmanın sonuçları hakkında bilgi vermesi	297	85,34%	51	14,66%
Alıntı/atıf içermemesi	278	79,89%	70	20,11%
Türkçe özetin kısa-öz olması (100-300 sözcük)	306	87,93%	42	12,07%

Çalışmanın önerileri hakkında bilgi vermesi	26	7,47%	322	92,53%
---	----	-------	-----	--------

Çalışmanın amacını vermesi maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde özetlerin f=336'sının (%96,55) uygun/yeterli, f=12'sinin ise (%3,45) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmanın konusu hakkında bilgi vermesi maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde özetlerin f=159'unun (%45,69) uygun/yeterli, f=189'unun ise (%54,31) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmanın yöntemini vermesi maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde özetlerin f=171'inin (%49,14) uygun/yeterli, f=177'sinin ise (%50,86) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Çalışma grubu/evren-örneklemine vermesi maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde özetlerin f=274'ünün (%78,74) uygun/yeterli, f=74'ünün ise (%21,26) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Veri toplama aracı hakkında bilgi vermesi maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde özetlerin f=232'sinin (%66,67) uygun/yeterli, f=116'sının ise (%33,33) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Veri analizi hakkında bilgi vermesi maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde özetlerin f=185'inin (%53,16) uygun/yeterli, f=163'ünün ise (%46,84) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmanın sonuçları hakkında bilgi vermesi maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde özetlerin f=297'sinin (%85,34) uygun/yeterli, f=51'inin ise (%14,66) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Alıntı/atıf içermemesi maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde özetlerin f=278'inin (%79,89) uygun/yeterli, f=70'inin ise (%20,11) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Türkçe özetin kısa-öz olması (100-300 sözcük) maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde özetlerin f=306'sının (%87,93) uygun/yeterli, f=42'sinin ise (%12,07) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmanın önerileri hakkında bilgi vermesi maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde özetlerin f=26'sının (%7,47) uygun/yeterli, f=322'sinin ise (%92,53) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Makale anahtar kelimelerine ilişkin bulgular

Tablo 4. Anahtar kelimelerinin akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu

ANAHTAR KELİMELER	uygun/yeterli		uygun değil/yetersiz	
	f	%	f	%
Sözcük sayısı (3-5 sözcük)	324	93,10%	24	6,90%
Çalışmanın amacıyla uyumlu olması	152	43,68%	196	56,32%
Başlıkla uyumlu olması	108	31,03%	240	68,97%
Çalışmada sık tekrar eden kavramlardan seçilmesi	343	98,56%	5	1,44%

Sözcük sayısı (3-5 sözcük) maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde anahtar kelimelerin $f=324$ 'ünün (%93,10) uygun/yeterli, $f=24$ 'ünün ise (%6,90) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmanın amacıyla uyumlu olması maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde anahtar kelimelerin $f=152$ 'sinin (%43,68) uygun/yeterli, $f=196$ 'sının ise (%56,32) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Başlıkla uyumlu olması maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde anahtar kelimelerin $f=108$ 'inin (%31,03) uygun/yeterli, $f=240$ 'ının ise (%68,97) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmada sık tekrar eden kavramlardan seçilmesi maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde anahtar kelimelerin $f=343$ 'ünün (%98,56) uygun/yeterli, $f=5$ 'inin ise (%1,44) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Makale girişlerine ilişkin bulgular

Tablo 5. Girişlerin akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu

GİRİŞ	uygun/yeterli		uygun değil/yetersiz	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Çalışmanın konusunu vermesi	348	100,00%	0	0,00%
Tanım ve açıklamalara yer vermesi	329	94,54%	19	5,46%
Birincil kaynaklara ulaşılması	241	69,25%	107	30,75%
İlgili literatürü vermesi	147	42,24%	201	57,76%
Problem durumunu vermesi (literatürdeki eksikliği/yetersizliği)	126	36,21%	222	63,79%
Çalışmanın literatürde alacağı yeri (önemini) vermesi (iddia)	161	46,26%	187	53,74%
Özgünlüğü hakkında bilgi vermesi	16	4,60%	332	95,40%
Çalışmanın ana amaç ve varsa alt amaçlarını vermesi (hipotez)	305	87,64%	43	12,36%

Çalışmanın konusunu vermesi maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde girişlerin $f=348$ 'inin (%100,00) uygun/yeterli, $f=0$ 'ının ise (%0,00) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Tanım ve açıklamalara yer vermesi maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde girişlerin $f=329$ 'unun (%94,54) uygun/yeterli, $f=19$ 'unun ise (%5,46) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Birincil kaynaklara ulaşılması maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde girişlerin $f=241$ 'inin (%69,25) uygun/yeterli, $f=107$ 'sinin ise (%30,75) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

İlgili literatürü vermesi maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde girişlerin $f=147$ 'sinin (%42,24) uygun/yeterli, $f=201$ 'inin ise (%57,76) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Problem durumunu vermesi (literatürdeki eksikliği/yetersizliği) maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde girişlerin $f=126$ 'sının (%36,21) uygun/yeterli, $f=222$ 'sinin ise (%63,79) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmanın literatürde alacağı yeri (önemini) vermesi (iddia) maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde girişlerin f=161'inin (%46,26) uygun/yeterli, f=187'sinin ise (%53,74) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Özgünlüğü hakkında bilgi vermesi maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde girişlerin f=16'sının (%4,60) uygun/yeterli, f=332'sinin ise (%95,40) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmanın ana amaç ve alt amaçlarını vermesi (hipotez) maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde girişlerin f=305'inin (%87,64) uygun/yeterli, f=43'ünün ise (%12,36) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Makale yöntemlerine ilişkin bulgular

Tablo 6. Yöntemlerin akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu

YÖNTEM	uygun/yeterli		uygun değil/yetersiz	
	f	%	f	%
Yöntemi (nitel/nicel /karma) tanıtması	140	40,23%	208	59,77%
Desenini/teknikini tanıtması	238	68,39%	110	31,61%
Çalışma grubu/evren-örneklem/materyalini tanıtması	294	84,48%	54	15,52%
Veri toplama araçlarını tanıtması	263	75,57%	85	24,43%
Veri toplama şeklini tanıtması	278	79,89%	70	20,11%
Deneysel çalışmalarda deney-kontrol gruplarındaki uygulama süreçleri hakkında bilgi vermesi	35	10,06%	313	89,94%
Veri analiz teknikleri hakkında bilgi vermesi	136	39,08%	212	60,92%
Veri toplama araçlarının geçerliği ve güvenilirliği hakkında bilgi vermesi	171	49,14%	177	50,86%
Veri analiz süreci hakkında bilgi vermesi	273	78,45%	75	21,55%

Yöntemi (nitel/nicel/karma) tanıtması maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde yöntemlerin f=140'ının (%40,23) uygun/yeterli, f=208'inin ise (%59,77) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Deseni/teknikini tanıtması maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde yöntemlerin f=238'inin (%68,39) uygun/yeterli, f=110'unun ise (%31,61) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Çalışma grubu/evren-örneklem/materyalini tanıtması maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde yöntemlerin f=294'ünün (%84,48) uygun/yeterli, f=54'ünün ise (%15,52) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Veri toplama araçlarını tanıtması maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde yöntemlerin f=263'ünün (%75,57) uygun/yeterli, f=85'inin ise (%24,43) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Veri toplama şeklini tanıtması maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde yöntemlerin f=278'inin (%79,89) uygun/yeterli, f=70'inin ise (%20,11) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

DeneySEL çalışmalarında deney-kontrol gruplarındaki uygulama süreçleri hakkında bilgi vermesi maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde yöntemlerin f=35'inin (%10,06) uygun/yeterli, f=313'ünün ise (%89,94) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Veri analiz teknikleri hakkında bilgi vermesi maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde yöntemlerin f=136'sının (%39,08) uygun/yeterli, f=212'sinin ise (%60,92) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Veri toplama araçlarının geçerliliği ve güvenilirliği hakkında bilgi vermesi maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde yöntemlerin f=171'inin (%49,14) uygun/yeterli, f=177'sinin ise (%50,86) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Veri analiz süreci hakkında bilgi vermesi maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde yöntemlerin f=273'ünün (%78,45) uygun/yeterli, f=75'inin ise (%21,55) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Makale bulgularına ilişkin bulgular

Tablo 7. Bulguların akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu

BULGULAR	uygun/yeterli		uygun değil/yetersiz	
	f	%	f	%
Temel problem/cümle/sorularına uygun verilmesi	298	85,63%	50	14,37%
Bulguların amaçları/hipotezleri destekleyip desteklenmediğinin işlenmiş olması	296	85,06%	52	14,94%
Alt problem/cümle/sorularına uygun verilmesi (varsa)	169	48,56%	179	51,44%
Çalışmanın yöntemine uygun sunulması	282	81,03%	66	18,97%
Çalışmanın veri analiz tekniklerine uygun sunulması	262	75,29%	86	24,71%
Bulguların analizler sonucunda elde edilmiş olması (ham olmaması)	296	85,06%	52	14,94%
Bulguların açık-anlaşılır sunulmuş olması	279	80,17%	69	19,83%
Bulguların tablo, grafik, diyagram, şekil, resim vb. görsellerle sunulması/desteklenmiş olması	274	78,74%	74	21,26%
Bulgularla ilgili kişisel yorumlara yer verilmemiş olması	150	43,10%	198	56,90%
Tartışmaya yer verilmemiş olması	226	64,94%	122	35,06%

Temel problem/cümle/sorularına uygun verilmesi maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde bulguların f=298'inin (%85,63) uygun/yeterli, f=50'sinin ise (%14,37) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Bulguların amaçları/hipotezleri destekleyip desteklenmediğinin işlenmiş olması maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde bulguların f=296'sının (%85,06) uygun/yeterli, f=52'sinin ise (%14,94) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Alt problem/cümle/sorularına uygun verilmesi (varsa) maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde bulguların f=169'unun (%48,56) uygun/yeterli, f=179'unun ise (%51,44) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmanın yöntemine uygun sunulması maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde bulguların f=282'sinin (%81,03) uygun/yeterli, f=66'sının ise (%18,97) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmanın veri analiz tekniklerine uygun sunulması maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde bulguların f=262'sinin (%75,29) uygun/yeterli, f=86'sının ise (%24,71) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Bulguların analizler sonucu elde edilmiş olması (ham olmaması) maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde bulguların f=296'sının (%85,06) uygun/yeterli, f=52'sinin ise (%14,94) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Bulgular açık-anlaşılır sunulmuş olması maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde bulguların f=279'unun (%80,17) uygun/yeterli, f=69'unun ise (%19,83) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Bulguların tablo, grafik, diyagram, şekil, resim vb. görsellerle sunulmuş/desteklenmiş olması maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde bulguların f=274'ünün (%78,74) uygun/yeterli, f=74'ünün ise (%21,26) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Bulgularla ilgili kişisel yorumlara yer verilmemiş olması maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde bulguların f=150'sinin (%43,10) uygun/yeterli, f=198'inin ise (%56,90) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Tartışmaya yer verilmemiş olması maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde bulguların f=226'sının (%64,94) uygun/yeterli, f=122'sinin ise (%35,06) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Makale sonuçlarına ilişkin bulgular

Tablo 8. Sonuçların akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu

SONUÇ	uygun/yeterli		uygun değil/yetersiz	
	f	%	f	%
Çalışmanın problem sorularına/cümlelerine uygun olarak sunulmuş olması	342	98,28%	6	1,72%
Bulgular bölümündeki verilere dayalı olması	294	84,48%	54	15,52%
Bulguları özetler nitelikte olması	294	84,48%	54	15,52%
Tekrara yer vermemesi	342	98,28%	6	1,72%

Çalışmanın problem sorularına/cümlelerine uygun olarak sunulmuş olması maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde sonuçların f=342'sinin (%98,28) uygun/yeterli, f=6'sının ise (%1,72) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Bulgular bölümündeki verilere dayalı olması maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde sonuçların f=294'ünün (%84,48) uygun/yeterli, f=54'ünün ise (%15,52) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Bulguları özetler nitelikte olması maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde sonuçların f=294'ünün (%84,48) uygun/yeterli, f=54'ünün ise (%15,52) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Tekrara yer vermemesi maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde sonuçların f=342'sinin (%98,28) uygun/yeterli, f=6'sının ise (%1,72) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Makale tartışmalarına ilişkin bulgular

Tablo 9. Tartışmanın akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu

TARTIŞMA	uygun/yeterli		uygun değil/yetersiz	
	f	%	f	%
Sonuçların yorumlanmış olması	297	85,34%	51	14,66%
Sonuçların güçlü ve zayıf yönlerine değinilmiş olması	251	72,13%	97	27,87%
Belli bir düzene göre verilmesi	274	78,74%	74	21,26%
Sonuçların benzer çalışmalarda ulaşılan sonuçlarla karşılaştırılmış olması	204	58,62%	144	41,38%
Sonuçların benzer çalışmalarda ulaşılan sonuçlarla desteklenip desteklenmediğinin ortaya konulması	190	54,60%	158	45,40%
Ulaşılan sonuçlar literatürdeki araştırmalarla desteklenmiyorsa olası nedenlerinin açıklanmış olması	74	21,26%	274	78,74%

Sonuçların yorumlanmış olması maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde tartışmaların f=297'sinin (%85,34) uygun/yeterli, f=51'inin ise (%14,66) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Sonuçların güçlü ve zayıf yönlerine değinilmiş olması maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde tartışmaların f=251'inin (%72,13) uygun/yeterli, f=97'sinin ise (%27,87) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Belli bir düzene göre verilmesi maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde tartışmaların f=274'ünün (%78,74) uygun/yeterli, f=74'ünün ise (%21,26) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Sonuçların benzer çalışmalarda ulaşılan sonuçlarla karşılaştırılmış olması maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde tartışmaların f=204'ünün (%58,62) uygun/yeterli, f=144'ünün ise (%41,38) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Sonuçların benzer çalışmalarda ulaşılan sonuçlarla desteklenip desteklenmediğinin ortaya konulması maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde tartışmaların f=190'ının (%54,60) uygun/yeterli, f=158'inin ise (%45,40) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Ulaşılan sonuçlar literatürdeki araştırmalarla desteklenmiyorsa olası nedenlerinin açıklanmış olması maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde tartışmaların f=74'ünün (%21,26) uygun/yeterli, f=274'ünün ise (%78,74) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Makale önerilerine ilişkin bulgular**Tablo 10.** Önerilerin akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu

ÖNERİLER	uygun/yeterli		uygun değil/yetersiz	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Çalışmada ulaşılan sonuçlara dayalı olması	246	70,69%	102	29,31%
Konuyla ilgili yapılacak araştırmalara yol göstermesi	136	39,08%	212	60,92%
Çalışmanın muhataplarına yönelik olması	206	59,20%	142	40,80%

Çalışmada ulaşılan sonuçlara dayalı olması maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde önerilerin $f=246$ 'sının (%70,69) uygun/yeterli, $f=102$ 'sinin ise (%29,31) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Konuyla ilgili yapılacak araştırmalara yol göstermesi maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde önerilerin $f=136$ 'sının (%39,08) uygun/yeterli, $f=212$ 'sinin ise (%60,92) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmanın muhataplarına yönelik olması maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde önerilerin $f=206$ 'sının (%59,20) uygun/yeterli, $f=142$ 'sinin ise (%40,80) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Makale kaynakçalarına ilişkin bulgular**Tablo 11.** Kaynakçanın akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu

KAYNAKÇA	uygun/yeterli		uygun değil/yetersiz	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Kaynakça kısmı uluslararası bir alıntı sistemine uygun yapılmış olması (APA, MLA, CHICAGO)	238	68,39%	110	31,61%
URL uzantılı adreslerin doğru verilmiş olması	322	92,53%	26	7,47%

Kaynakça kısmı uluslararası bir alıntı sistemine uygun yapılmış olması (APA, MLA, CHICAGO) maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde kaynakçaların $f=238$ 'inin (%68,39) uygun/yeterli, $f=110$ 'unun ise (%31,61) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

URL uzantılı adreslerin doğru verilmiş olması maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde kaynakçaların $f=322$ 'sinin (%92,53) uygun/yeterli, $f=26$ 'sının ise (%7,47) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Makale metin içi atıflarına ilişkin bulgular**Tablo 12.** Metin içi atıflarının akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu

METİN İÇİ ATIF	uygun/yeterli		uygun değil/yetersiz	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Metin içi atıfların uluslararası atıf biçimine (APA, MLA, CHICAGO) uygun olması	196	56,32%	152	43,68%

Metin içi atıfların uluslararası atıf biçimine (APA, MLA, CHICAGO) uygun olması maddesi akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde bu atıfların f=196'sının (%56,32) uygun/yeterli, f=152'sinin ise (%43,68) uygun değil/yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma kapsamında değerlendirilen makalelerin başlıklarının f=334'ünün (%95,98) uygun olduğu, f=14'ünün ise (%4,02) uygun uzunlukta olmadığı tespit edilmiştir. Yapılan alanyazını taramasında mevcut çalışmanın başlıklarla ilgili sonucunu destekleyen ve desteklemeyen çeşitli çalışmalar olduğu görülmüştür. Karagöl (2018) yaptığı çalışmada yüksek lisans tez başlıklarının en çok 10, doktora tez başlıklarının 13 kelimeyle yazıldığını belirlemiştir. Boyacı ve Demirkol (2018) tarafından yapılan çalışmada Türkçe eğitimi alanındaki doktora tezlerinin başlıklarının büyük bir çoğunluğunun standartlara uygun yazıldığı sonucuna varılmıştır. Kardoğan (2020), yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki makale başlıklarının büyük çoğunluğunun akademik metin yazma ilkelerine uygun hazırlandığını tespit etmiştir. Karagöl (2020), bildiri özetlerini incelediği çalışmasında özet başlıklarının en çok 7-13 kelime aralığında tercih edildiği sonucuna ulaşmıştır. Taştan (2023), çocuk edebiyatı alanında hazırlanan 468 makaleyi incelediği çalışmasında makale başlıklarının %98,50'sinin uygun uzunlukta olduğunu belirlemiştir. Kaya (2023), yazma eğitimi alanındaki makaleleri akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu üzerine incelediği çalışmasında makale başlıklarının %98'inin uygun uzunlukta olduğu sonucuna varmıştır. Sevim ve Özdemir Erem (2012) tarafından incelenen tez başlıklarının %43,8'inin (11-15 sözcük) bilim dünyası tarafından genel kabul görmüş ölçütlere uygun olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda Sevim ve Özdemir Erem'in (2012) sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Buna karşılık Güneş ve Çevik (2016), makale başlıklarında yöntem, örneklem, amaç gibi ayrıntılara yer verilerek gereğinden uzun yazıldığını tespit etmiştir. Deniz ve Karagöl (2016) tarafından yapılan çalışmada, tezlerde 8-18 kelime aralığında başlıkların tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Deniz ve Karagöl (2017b), tez yazım kılavuzlarında belirlenen başlık yazma ölçütlerinin APA yazım kurallarına uygun olmadığını belirlemiş; tez yazım kılavuzlarında başlık için belirlenen kelime sayı aralığının 15-26 sözcük arasında değiştiğini tespit etmiştir. Deniz ve Karagöl (2018) tarafından yapılan çalışmada, akademik metin yazma ölçütlerine göre ideal makale başlığı kelime sayısı ve içeriğine yönelik inceledikleri yazar rehberlerinin %20 oranında uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Deniz ve Karagöl'ün (2017b; 2018) tespitleri, mevcut çalışmanın ilgili sonucunu desteklemeyen çalışmaların sonuçlarının nedenini açıklar niteliktedir.

Mevcut çalışmada incelenen makale başlıklarının; f=335'inin (%96,26) *açık-net bir biçimde verildiği* f=13'ünün ise bu bağlamda (%3,74) uygun olmadığı tespit edilmiştir. Alanyazınında benzer ve farklı sonuçlar paylaşan çalışmalar bulunmaktadır. Kardoğan (2020), incelediği makalelerin başlıklarının açık ve net bir biçimde ifade edildiğini belirlemiştir. Kaya (2023) tarafından yapılan çalışmada da başlıkların %88'inin açık ve anlaşılır bir biçimde yazıldığı belirlenmiştir. Taştan'ın (2023), çalışmasında makale başlıklarının %96,79'unun açık ve net bir şekilde ifade edildiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar birbiriyle örtüşmektedir. Ancak yapılan alan yazın taramasında farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır (Güneş ve Çevik, 2016; Deniz ve Karagöl, 2016; Deniz ve Karagöl, 2017b; Deniz ve Karagöl, 2018; Karagöl, 2018). Bu farkın çalışmaların materyalleri ve veri toplama araçlarındaki farklılıktan ileri geldiği düşünülmektedir. Mevcut çalışmada incelenen makale başlıklarının f=317'si (%91,09) *çalışmanın problemiyle örtüşürken* f=31'inin ise (%8,91) çalışmanın problemiyle örtüşmediği tespit edilmiştir. Alan yazında benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar bulunmaktadır. Kardoğan (2020), Kaya (2023) ve Taştan (2023) inceledikleri makale başlıklarının çalışmanın problemiyle büyük bir oranda örtüştüğü sonucuna varmışlardır. Mevcut çalışmada incelenen makale başlıklarının f=307'si (%88,22) *çalışmanın amacını yansıtırken* f=41'inin ise (%11,78) çalışmanın amacını yansıtmadığı tespit edilmiştir. Alanda yapılan çalışmalarda benzer sonuçlara

ulaşmıştır (Kardoğan, 2020; Sevim ve Özdemir Ere'in, 2012; Taştan (2023). Mevcut çalışmada incelenen makale başlıklarının f=347'si (%99,71) *çalışmanın konusunu verirken* f=1'inin ise (%0,29) çalışmanın konusunu vermede yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Yapılan literatür taramasında benzer sonucu paylaşan çalışmalara rastlanmıştır (Kardoğan, 2020; Kaya, 2023; Şahin vd. 2013; Taştan, 2023). İncelenen başlıkların f=108'i (%31,03) *anahtar sözcükleri barındırırken* f=240'ının ise (%68,97) anahtar sözcükleri barındırmadığı tespit edilmiştir. Alanyazınında farklı sonuçlar paylaşan çalışmalar bulunmaktadır. Kardoğan'ın (2020), çalışmasında incelenen başlıkların anahtar kelimeleri %97,92 oranında barındırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Taştan'ın çalışmasında (2023) makale başlıklarının %97,92'sinin anahtar kelimeleri içerdiği tespit edilmiştir.

Konuşma eğitimi alanında yayımlanan makalelerin yazar bilgilerine bakıldığında makalelerin f=336'sı (%96,55) *yazar/ların isimlerini doğru/ilkelere uygun* verirken f=12'sinin ise (%3,45) yazar isimlerini ilkelere uygun vermediği tespit edilmiştir. Kardoğan (2020) incelediği 582 makalede bütün yazar isimlerinin doğru, ilkelere uygun bir biçimde verildiğini tespit etmiştir. Taştan (2023), çocuk edebiyatı alanında incelediği 468 makalenin yazar isimlerinin eksiksiz verildiğini belirlemiştir. Kardoğan (2020) ve Taştan'ın (2023) sonuçları, bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Kaya (2023), yazma eğitimi alanında incelediği makalelerin %99'unda yazar isminde kısaltma yapılmadığını ortaya koymuştur. İncelenen çalışmaların f=296'sı (%85,06) yazar/ların iletişim bilgilerine yer verirken f=52'sinin ise (%14,94) iletişim bilgilerine yer vermediği tespit edilmiştir. Yapılan literatür taramasında benzer sonuçlar paylaşan çalışmalara rastlamak mümkündür (Kardoğan, 2020; Kaya, 2023; Taştan, 2023). İncelenen makalelerin f=336'sı (%96,55) *yazar/ların kurum bilgilerine yer verirken* f=12'sinin ise (%3,45) yazarların kurum bilgisine yer vermediği tespit edilmiştir. Bu sonuç alan yazını (Kardoğan, 2020; Kaya, 2023; Taştan, 2023) ile desteklenmektedir.

Akademik metinlerde başlıktan sonraki en çarpıcı bölüm özetdir. Özet, çalışmanın bütün yönleri hakkında okuyucuya kısa ve öz bilgiler sunan bölümdür. Bu bağlamda akademik çalışmalarda yer alan özetlerde "amaç, yöntem, çalışma grubu/örneklem, veri toplama araçları, veri analiz teknikleri, sonuç, öneriler ve anahtar kelimeler" in bulunması gerekmektedir. Bu öğelerden herhangi birinin eksik olması özet bölümünün niteliğini etkileyebilmektedir. Konuşma eğitimi alanında yayımlanan makalelerin özet bilgilerine bakıldığında özetlerin f=336'sı (%96,55) *çalışmanın amacına yer verirken* f=12'sinin ise (%3,45) amaca yer vermediği tespit edilmiştir. Yapılan literatür taramasında benzer sonuçlar görülmektedir. Sevim ve Özdemir Erem (2012) tarafından yapılan çalışmada yüksek lisans tez özetlerinde en az ihmal edilen alanın araştırmanın amacı olduğu tespit edilmiştir. Coşkun ve Kan (2013), Aktaş ve Uzuner Yurt (2015) Boyacı ve Demirkol (2018), Turan vd. (2018), Karagöl (2018), Kardoğan (2020), Karagöl (2020), Taştan (2023), Kaya (2023) çalışmalarında benzer sonuçlar paylaşmışlardır.

İncelenen özetlerin f=171'i (%49,14) *çalışmanın yöntemine yer verirken* f=177'sinin ise (%50,86) yöntem bölümüne yer vermediği tespit edilmiştir. Özetlerde ilgili çalışmaların yöntem veya modeline değinilmemiş olması bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Yapılan literatür taramasında bu araştırmanın sonucuyla paralel sonuçlar paylaşan çalışmalar olduğu görülmüştür. Sevim ve Özdemir Erem (2012) tarafından incelenen yüksek lisans tez özetlerinde yöntem/araştırma modeli hem 2005 hem 2010 yılında %80 civarında yer verilmediği, dolayısıyla bu durumun büyük eksiklik ve ihmallerden biri olduğu tespit edilmiştir. Coşkun ve Kan (2013) ve Aktaş ve Uzuner Yurt (2015) inceledikleri çalışmaların çoğunluğunun özetinde araştırmanın yöntemine yer verilmediğini tespit etmiştir. Alan yazında benzer sonuçlar içeren başka çalışmalar da bulunmaktadır (Boyacı ve Demirkol, 2018, Karagöl, 2020; Kardoğan, 2020; Kaya, 2023, Taştan, 2023; Turan vd. 2018). İncelenen özetlerin f=274'ü (%78,74) *çalışma grubu/evren-örneklemine hakkında bilgi verirken* f=74'ünün ise (%21,26) çalışma grubuna/evren-örneklemine yer vermediği tespit edilmiştir. Alan yazın taramasında benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Aktaş ve Uzuner Yurt, 2015; Boyacı ve Demirkol, 2018; Karagöl, 2020; Kaya, 2023; Taştan, 2023). Kardoğan (2020) tarafından incelenen özetlerin %50,85'inde çalışma grubuna yer

verilirken %49.14 oranındaki çalışmada çalışma gurubuna değinilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Sevim ve Özdemir Erem (2012), lisansüstü tez özetlerinde 2005 yılında %43,03 oranında çalışma grubuna yönelik eksiklik olduğunu, 2010 yılına gelindiğinde ise bu durumun %26'lara gerilediğini tespit etmiştir. Sevim ve Özdemir Erem (2012) ile Kardoğan'ın (2020) bulguları bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Özetlerin $f=232$ 'si (%66,67) *veri toplama aracı hakkında bilgi verirken* $f=116$ 'sının ise (%33,33) veri toplama aracı hakkında bilgi vermediği tespit edilmiştir. Alanyazınında bu çalışmanın sonuçlarıyla yakın sonuçlara ulaşan araştırmalar bulunmaktadır (Boyacı ve Demirkol, 2018; Karagöl, 2018; Karagöl, 2020; Taştan, 2023). Kardoğan (2020) çalışmasında çalışmaların %40.37'sinde veri toplama aracına değinildiği tespit edilmiştir. Kaya'nın (2023) çalışmasında da özetlerin %57'sinde veri toplama araçlarına yer verildiği görülmüştür. Kardoğan (2020) ve Kaya'nın (2023) paylaştıkları sonuçlar, bu araştırmanın sonuçlarıyla önemli ölçüde örtüşmektedir. İncelenen özetlerin $f=185$ 'i (%53,16) *veri analizi hakkında bilgi verirken* $f=163$ 'ünün ise (%46,84) veri analizi hakkında bilgi vermediği tespit edilmiştir. Yapılan literatür taramasında bu sonucu destekleyecek benzer araştırmalar bulunmaktadır (Boyacı ve Demirkol, 2018; Karagöl, 2020; Kardoğan, 2020; Kaya, 2023; Taştan, 2023). Ancak Karagöl (2018)'ün çalışmasında ulaştığı sonuçlar mevcut çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. İncelenen özetlerin $f=297$ 'si (%85,34) *çalışmanın sonuçları hakkında bilgi verirken* $f=51$ 'i ise (%14,66) çalışmanın sonuçları hakkında bilgi vermediği tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen özetlerde amaç cümlesinden sonra en çok yer verilen birimin araştırmanın sonuçları olduğu belirlenmiştir. Yapılan alan yazın taramasında bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer ve farklı sonuçlar paylaşan araştırmalar olduğu görülmüştür. Sevim ve Özdemir Erem (2012), Turan vd. (2018), Boyacı ve Demirkol (2018), Karagöl (2018), Taştan (2023) Kaya (2023)'nın çalışmalarında paylaştıkları ilgili sonuçlar ile mevcut çalışmanın ilgili sonuçları örtüşmektedir. Ancak mevcut çalışmanın ilgili sonucuyla örtüşmeyen sonuçlar paylaşan çalışmalar da bulunmaktadır alanda (Coşkun ve Kan, 2013; Aktaş ve Uzuner Yurt, 2015; Kardoğan, 2020). İncelenen özetlerin $f=278$ 'i (%79,89) *alıntı/atıf içermezken* $f=70$ 'inin ise (%20,11) alıntı/atıflara yer verdiği tespit edilmiştir. Alanda mevcut çalışmanın ilgili sonucuyla örtüşen sonuçlar paylaşan çalışmalar (Kaya, 2023) bulunmaktadır. İncelenen özetlerin $f=26$ 'sı (%7,47) *çalışmanın önerileri hakkında bilgi verirken* $f=322$ 'sinin ise (%92,53) çalışmanın önerileri hakkında bilgi vermediği tespit edilmiştir. Alan yazın tarandığında bu sonuçlara paralel sonuçlar olduğu görülmektedir. Aktaş ve Uzuner Yurt (2015), Türkçe eğitimi alanındaki makale özetlerinin %15,88'inde önerilere yer verildiği, %84,12'sinde ise yer verilmediği tespit edilmiştir. Turan vd. (2018), tez özetlerinin sadece % 8,1'inde önerilere yer verildiğini, bu bağlamda özetlerin oldukça yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Kardoğan'ın (2020) yapmış olduğu çalışmada çalışmaların sadece %7.21'inin önerilere yer verdiği, %91.92'sinin vermediği tespit edilmiştir. Karagöl (2020) ve Taştan (2023) da benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Konuşma eğitimi alanındaki makalelerin anahtar kelimelerine bakıldığında çalışmaların $f=324$ 'ü (%93,10) *sözcük sayısı bakımından* 3-5 sözcük arasında olduğu, $f=24$ 'ünün ise (%6,90) uygun olmadığı tespit edilmiştir. Alanda benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Aktaş ve Uzuner Yurt, 2015; Karagöl, 2018; Kardoğan, 2020; Kaya, 2023; Taştan, 2023). Alan yazında farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır (Boyacı ve Demirkol, 2018; Deniz ve Karagöl, 2018; Deniz ve Karagöl, 2017b, Karagöl, 2020; Tatar ve Tatar, 2008). İncelenen anahtar kelimelerin $f=152$ 'sinin (%43,68) *çalışmanın amacıyla uyumlu olduğu*, $f=196$ 'sının ise (%56,32) çalışmanın amacıyla uyumlu olmadığı tespit edilmiştir. Kaya (2023) tarafından incelenen makalelerin anahtar kelimeleri %73 oranında araştırmanın amacı/problemi ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Kaya'nın (2023) sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Mevcut çalışmada ayrıca anahtar kelimelerin $f=108$ 'inin (%31,03) *başlıkla uyumlu olduğu*, $f=240$ 'ının ise (%68,97) başlıkla uyumlu olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle anahtar kelimelerin başlıkla uyumunun çok az olduğu söylenebilir. Yapılan literatür taramasında anahtar kelimelerin başlıkla uyumunu değerlendiren çalışmaların olduğu

görülmektedir. Kayanın çalışmasında (2023), yazma eğitimi alanındaki makalelerin anahtar kelimelerinin %66'sının başlık ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Karagöl (2020), akademik yazma açısından incelediği bildiri özetlerinde anahtar kelimelerin %58,87'si başlıkla uyumluken %41,12'sinin başlıkla uyumlu olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Deniz ve Karagöl (2017) bu durumun nedeni olabilecek “makale hakem değerlendirme formlarında başlık ile anahtar kelime uyumunun sorgulanmadığını” tespitleri önemlidir. Anahtar kelimelerin f=343'ü (%98,56) çalışmada sık tekrar eden kavramlarından seçildiği f=5'inin ise (%1,44) çalışmada yer almayan kavramlardan seçildiği tespit edilmiştir. Alan yazınındaki çalışmalara bakıldığında benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Kardoğan, 2020; Taştan, 2023).

Konuşma eğitimi alanında yayımlanan makalelerin giriş bölümünde çalışmaların tamamının çalışmanın konusunu verdiği tespit edilmiştir. Yapılan literatür taramasında benzer ve yakın sonuçlara ulaşan çalışmalara rastlanılmıştır (Kardoğan, 2020; Kaya, 2023; Taştan, 2023) Yine çalışmaların f=329'u (%94,54) girişte tanım ve açıklamalara yer verirken f=19'u ise (%5,46) yer vermediği tespit edilmiştir. Karagöl (2018) de lisansüstü tezlerin giriş bölümlerinde büyük çoğunlukla tanımlara yer verildiğini belirtmiştir. Girişlerin f=241'i (%69,25) birincil kaynaklara yer verirken f=107'sinin ise (%30,75) birincil kaynaklara yer vermediği tespit edilmiştir. Girişlerin f=147'si (%42,24) ilgili literatürü verirken f=201'inin ise (%57,76) literatür bilgisine yer vermediği tespit edilmiştir. Kardoğan (2020), incelediği 582 makalenin ilgili literatürü verme açısından %99,31'inin uygun olduğunu belirlemiştir. Taştan (2023) tarafından incelenen makalelerin giriş bölümünde %98,72 oranında ilgili literatüre yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Kaya (2023), incelediği makalelerin giriş bölümünde %85 oranında ilgili literatüre yer verildiğini tespit etmiştir. Kardoğan (2020), Kaya (2023) ve Taştan' ın (2023) sonuçları bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Giriş bölümlerinin f=126'sı (%36,21) problem durumuna yer verirken (literatürdeki eksikliği/yetersizliği) f=222'si ise (%63,79) problem durumuna değinilmediği tespit edilmiştir. Alandaki çalışmalar (Deniz ve Karagöl, 2017; Deniz ve Karagöl, 2017b; Kardoğan, 2020) benzer sonuçlar paylaşmıştır. Ancak Kaya (2023), incelediği makalelerin giriş bölümünde %84 oranında çalışmanın problem durumuna yer verildiğini tespit etmiştir. Taştan (2023) tarafından yapılan çalışmada makale girişlerin %80,13 oranında çalışmanın problem durumuna yer verdiği belirlenmiştir. Kaya (2023) ve Taştan' ın (2023) sonuçları, bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Girişlerin f=161'i (%46,26) çalışmanın literatürde alacağı yere, önemine değinilirken f=187'si ise (%53,74) çalışmanın literatürde alacağı önemine yer vermediği tespit edilmiştir. Alanda benzer sonuçlar paylaşan çalışmalar (Deniz ve Karagöl, 2017b; Kardoğan, 2020; Kaya, 2023; Taştan, 2023) bulunmaktadır. Girişlerin f=16'sı (%4,60) çalışmanın özgünlüğü hakkında bilgi verirken f=332'sinin ise (%95,40) çalışmanın özgünlüğü hakkında bilgi vermediği tespit edilmiştir. Yapılan literatür taramasında benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Kardoğan, 2020; Taştan, 2023). Girişlerin f=305'i (%87,64) çalışmanın ana amaç ve alt amaçlarına yer verirken f=43'ü ise (%12,36) çalışmanın amaç ve alt amaçlarına yer vermediği tespit edilmiştir. Yapılan literatür taramasında benzer sonuçlar görülmüştür (Kardoğan, 2020; Kaya, 2023; Taştan, 2023). Araştırma kapsamında değerlendirilen makalelerin giriş bölümleri; çalışmanın konusuna, tanım ve açıklamalara ile amaç ve alt amaç ölçütlerine çoğunlukla yer verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak ilgili literatürü verme, çalışmanın problem durumuna değinme, alandaki önemi üzerinde durma ile çalışmanın özgünlüğü hakkında bilgi verme bağlamında makalelerin istenilen düzeyde olmadığı ve yetersiz kaldığı görülmektedir. Makale girişlerinin temel ölçütleri taşıma bağlamında yetersiz kaldığı söylenebilir.

Konuşma eğitimi alanında yayımlanan makalelerin yöntemlerine bakıldığında yöntemlerin f=140'ı (%40,23) çalışmanın yöntemini nitel, nicel ve karma olarak tanıtırken f=208'inin ise (%59,77) çalışmanın yönteminin nitel, nicel veya karma olduğuna dair herhangi bir bilgiye yer vermediği tespit edilmiştir. Alanda benzer sonuçlar paylaşan çalışmalar (Deniz ve Karagöl, 2017; Deniz ve Karagöl, 2017b; Deniz ve Karagöl, 2018; Kardoğan, 2020; Kaya, 2023; Taştan, 2023) bulunmaktadır. Yöntem

bölümlerinde çalışmaların f=238'i (%68,39) çalışmanın *deseni/teknikini tanıtırken* f=110'unun ise (%31,61) çalışmanın deseni veya tekniği hakkında bilgi vermediği tespit edilmiştir. Kardoğan (2020), Kaya (2023) ile Taştan'ın (2023) sonuçları bu çalışmanın ilgili sonuçlarıyla örtüşmektedir. Çalışmaların f=294'ü (%84,48) *çalışma grubu/evren-örneklem/materyalini tanıtırken* f=54'ünün (%15,52) çalışma grubu/evren-örneklem/materyal bilgisine yer vermediği tespit edilmiştir. Alanda benzer (Kardoğan, 2020; Kaya, 2023; Taştan, 2023) ve farklı sonuçlar paylaşan (Deniz ve Karagöl, 2017, 2017b, 2018) çalışmalar bulunmaktadır. İncelenen yöntem bölümlerinin f=263'ü (%75,57) *veri toplama araçlarını tanıtırken* f=85'inin ise (%24,43) veri toplama araçları hakkında bilgi vermediği tespit edilmiştir. Alanda benzer (Deniz ve Karagöl, 2017b; Kardoğan, 2020; Kaya, 2023; Taştan, 2023) ve farklı sonuçlar (Deniz ve Karagöl, 2017; Deniz ve Karagöl 2018) çalışmalar bulunmaktadır. Karagöl (2018), incelediği lisansüstü tezlerde veri toplama aracı bilgisine yönelik yüksek lisans ve doktora tezlerinin tamamına yakınında veri toplama tekniklerinin belirtildiği ve bu tekniklerin tanıtılıp açıklandığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmaların f=278'i (%79,89) *veri toplama şeklini tanıtırken* f=70'inin ise (%20,11) veri toplama şekli hakkında herhangi bir bilgiye yer vermediği tespit edilmiştir. Çalışmaların f=136'sı (%39,08) *veri analiz teknikleri hakkında bilgi verirken* f=212'sinin ise (%60,92) veri analiz teknikleri hakkında herhangi bir bilgiye yer vermediği tespit edilmiştir. Kaya (2023), yazma eğitimi alanında hazırlanan makaleleri incelediğinde, yöntem bölümlerinin sadece %33'ünün veri analiz teknikleri hakkında bilgi verildiğini tespit etmiştir. Deniz ve Karagöl (2017) ile Kaya'nın (2023) sonuçları, bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ancak Kardoğan (2020) tarafından yapılan çalışmada, incelenen yöntemlerin %54.63 oranında veri analiz teknikleri hakkında bilgi verdiği sonucuna ulaşmıştır. Taştan (2023), çocuk edebiyatı alanında incelediği makalelerin yöntemlerinde %51,50 oranında veri analiz tekniklerine dair bilgi verildiğini tespit etmiştir. Dolayısıyla Kardoğan (2020) ve Taştan'ın (2023) sonuçları, bu çalışmanın sonuçları ile farklılık göstermektedir. İncelenen yöntem bölümlerinin f=171'i (%49,14) *veri toplama araçlarının geçerliliği ve güvenilirliği hakkında bilgi verirken* f=177'sinin ise (%50,86) veri toplama araçlarının geçerliliği ve güvenilirliği hakkında herhangi bir bilgiye yer vermediği tespit edilmiştir. Alanda farklı araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Kardoğan, 2020; Kaya, 2023; Taştan, 2023). İncelenen yöntem bölümlerinin f=273'ü (%78,45) *veri analiz süreci hakkında bilgi verirken* f=75'inin ise (%21,55) veri analiz süreci hakkında herhangi bir bilgiye yer vermediği tespit edilmiştir. Alanda benzer sonuçlar paylaşan çalışmalar (Deniz ve Karagöl, 2017b; Karagöl, 2018; Kaya, 2023; Taştan, 2023) bulunmaktadır. Konuşma eğitimi konulu makalelerinin yöntem bölümleri; çalışmanın yöntemi, veri analiz teknikleri, veri toplama araçlarının geçerliliği ve güvenilirliği hakkında yeterli düzeyde bilgi vermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Konuşma eğitimi alanında yayımlanan makalelerin bulgularına bakıldığında bulguların f=298'i (%85,63) *temel problem/cümle/sorularına uygun verilirken* f=50'sinin (%14,37) temel problem sorularına uygun verilmediği tespit edilmiştir. Alanda benzer sonuçlar paylaşan çalışmalar bulunmaktadır. Taştan (2023), tarafından incelenen makalelerin %92,52'sinin problem sorularına uygun yazıldığı belirlenmiştir. Kardoğan (2020) yapmış olduğu çalışmada bulguların %70,44'ünün temel problem sorularına uygun yazıldığı sonucuna varmıştır. İncelenen çalışmaların bulgularının f=296'sında (%85,06) *bulguların amaçları/hipotezleri destekleyip desteklenmediğine dair bilginin işlendiği* f=52'sinde (%14,94) amaçları/hipotezleri destekleyip desteklenmediğine dair herhangi bir bilgiye yer verilmediği tespit edilmiştir. Alanda benzer sonuçlar paylaşan (Kardoğan, 2020; Kaya, 2023; Taştan, 2023) çalışmalar bulunmaktadır. İncelenen bulguların f=169'u (%48,56) *(varsa) alt problem/cümle/sorularına uygun verilmiş* f=179'u ise (%51,44) alt problem sorularına uygun verilmediği tespit edilmiştir. Kardoğan (2020) da çalışmasında bulguların %33,84'ünün alt amaçlara uygun yazıldığını tespit etmiştir. Taştan (2023) tarafından incelenen bulguların %47,22'sinin alt problem sorularına uygun verildiği belirlenmiştir. Kardoğan (2020) ile Taştan'ın (2023) bulguları, bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Karagöl (2018), akademik yazma açısından incelediği lisansüstü

tezlerde; yüksek lisans tezlerinin %30,37'sinde, doktora tezlerinin %9,76'sında her alt probleme cevap verilmediği belirlenmiştir. İncelenen çalışmaların f=282'sinin (%81,03) bulgular bölümü *çalışmanın yöntemine uygun sunulurken* f=66'sının (%18,97) çalışmanın yöntemine uygun sunulmadığı tespit edilmiştir. İncelenen çalışmaların f=262'sinin (%75,29) bulgular bölümü *çalışmanın veri analiz tekniklerine uygun sunulurken* f=86'sının (%24,71) çalışmanın veri analiz tekniklerine uygun sunulmadığı tespit edilmiştir. İncelenen çalışmaların f=296'sının (%85,06) *bulgularının analizler sonucu (ham olmaması) elde edildiği* f=52'sinin ise (%14,94) analizler sonucu elde edilmediği tespit edilmiştir. Bulguların f=279'u (%80,17) *açık-anlaşılır sunulurken* f=69'unun ise (%19,83) açık anlaşılır sunulmadığı tespit edilmiştir. İncelenen çalışmaların f=274'ünün (%78,74) bulguları *tablo, grafik, diyagram, şekil, resim vb. görsellerle desteklenirken* f=74'ünün ise (%21,26) tablo, grafik, diyagram, şekil, resim vb. görsellerle desteklenmediği tespit edilmiştir. İncelenen çalışmaların f=150'sinin (%43,10) bulgularında *kişisel yorumlara yer verilmezken* f=198'inin ise (%56,90) kişisel yorumlara yer verdiği tespit edilmiştir. Kaya (2023) tarafından yapılan çalışmada bulguların %20'sinin kısmen öznel yorumlara uygun yazıldığı, %2'sinin ise uygun olmadığı belirtilmiştir. Taştan (2023) incelediği makalelerin bulguların %32,91'inde kişisel yorumlara yer verildiği ifade edilmiştir. Kardoğan (2020) çalışmasında bulguların %39,01'inin öznel yorumlara yer verdiği tespit edilmiştir. İncelenen çalışmaların f=226'sının (%64,94) bulgular bölümünde *tartışmaya yer vermediği* f=122'sinin ise (%35,06) yer verdiği tespit edilmiştir.

Konuşma eğitimi alanında yayımlanan makalelerin sonuçlarının f=342'sinin (%98,28) *çalışmanın problem sorularına/cümlelerine uygun olarak sunulduğu* f=6'sının ise (%1,72) çalışmanın problem sorularına uygun sunulmadığı tespit edilmiştir. Alanda benzer sonuçlar paylaşan çalışmalar bulunmaktadır (Kardoğan, 2020; Taştan, 2023). İncelenen çalışmaların f=294'ünün (%84,48) sonuçlarının *bulgular bölümündeki verilere dayandığı* f=54'ünün ise (%15,52) bulgular bölümündeki verilere dayalı olmadığı tespit edilmiştir. Kardoğan, 2020; Kaya, 2023; Taştan, 2023 çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşımlardır. İncelenen çalışmaların f=294'ünün (%84,48) sonuçlar bölümünün *bulguları özetler nitelikte olduğu* f=54'ünün ise (%15,52) bulguları özetler nitelikte olmadığı tespit edilmiştir. Kardoğan (2020) incelediği makalelerin %70,96'sının sonuçlarının bulguları özetleyecek nitelikte olduğunu vurgulamıştır. Taştan (2023) tarafından incelenen makalelerin sonuçlarının %97,65 oranında bulguları özetlediği sonucuna varılmıştır. İncelenen çalışmaların f=342'sinin (%98,28) sonuçlar bölümünde *tekrara yer verilmediği* buna karşılık f=6'sının (%1,72) tekrara yer verdiği tespit edilmiştir. Yapılan literatür taramasında benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Kardoğan, 2020; Kaya, 2023; Taştan, 2023).

Konuşma eğitimi alanında yayımlanan makalelerin tartışma bölümlerine bakıldığında tartışmaların f=297'si (%85,34) *sonuçları yorumlanmış bir biçimde verirken* f=51'inin ise (%14,66) sonuçları yorumlamadığı tespit edilmiştir. İncelenen çalışmaların f=251'inin (%72,13) tartışma bölümlerinin *sonuçların güçlü ve zayıf yönlerine değindiği*, f=97'si ise (%27,87) değinmediği tespit edilmiştir. İncelenen çalışmaların f=274'ünün (%78,74) tartışma bölümlerinin *belli bir düzene göre verildiği* f=74'ü ise (%21,26) belli bir düzene göre verilmediği tespit edilmiştir. Kaya (2023) tarafından yapılan çalışmada incelenen makalelerin tartışma bölümlerinin %84'ünün belli bir düzene göre verildiği belirlenmiştir. Kaya'nın (2023) sonuçları, bu çalışmayla örtüşmektedir. Karagöl (2018) ise akademik yazma açısından incelediği lisansüstü tezlerde; yüksek lisans tezlerinin %58,5'inde, doktora tezlerinin de %100'ünde her alt bulgunun tartışılarak belli bir düzene göre verildiği sonucuna ulaşmıştır. İncelenen çalışmaların f=204'ünün (%58,62) tartışma bölümlerinde, *sonuçların benzer çalışmalarda ulaşılan sonuçlarla karşılaştırıldığı* f=144'ünde ise (%41,38) benzer çalışmalarla karşılaştırılmadığı tespit edilmiştir. İncelenen çalışmaların f=190'ının (%54,60) tartışma bölümlerinde *sonuçların benzer çalışmalarda ulaşılan sonuçlarla desteklenip desteklenmediğinin ortaya konulduğu* f=158'inde ise (%45,40) benzer sonuçlarla desteklenip desteklenmediğinin belirtilmediği tespit edilmiştir. Alandaki

ilgili çalışmaların sonuçlarıyla (Kardoğan, 2020; Taştan, 2023) mevcut çalışmanın sonuçları örtüşmektedir. İncelenen çalışmaların f=74'ünün (%21,26)tartışma bölümlerinde ulaşılan sonuçlar literatürdeki araştırmalarla desteklenmiyorsa olası nedenlerinin açıklandığına dair bilgi verirken f=274'ünde ise (%78,74) nedenleri açıklama hususunda herhangi bir bilgiye yer verilmediği tespit edilmiştir. Alandaki benzer çalışmaların sonuçları mevcut çalışmanın ilgili sonuçları destekler niteliktedir (Kardoğan, 2020; Kaya, 2023; Taştan, 2023).

Konuşma eğitimi alanında yayımlanan makalelerin öneriler bölümüne bakıldığında önerilerin f=246'sının (%70,69) çalışmada ulaşılan sonuçlara dayandığı f=102'sinin ise (%29,31) çalışmada ulaşılan sonuçlara dayanmadığı tespit edilmiştir. Alan yazınındaki ilgili çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Kardoğan, 2020; Kaya, 2023; Taştan, 2023). İncelenen çalışmaların f=136'sının (%39,08) önerilerinin konuyla ilgili yapılacak araştırmalara yol gösterdiği f=212'sinin ise (%60,92) konuyla ilgili yapılacak araştırmalara yol göstermediği tespit edilmiştir. İncelenen çalışmaların f=206'sında (%59,20) öneriler, çalışmanın muhataplarına yönelik olurken f=142'sinin (%40,80) çalışmanın muhataplarına yönelik olmadığı tespit edilmiştir. Taştan'ın (2023) çalışmasında bu oran %69,02, Kardoğan'ın (2020) çalışmasında %84,70, Kaya'nın (2023) çalışmasında %91'dir.

Konuşma eğitimi alanında yayımlanan makalelerin kaynakçalarına bakıldığında incelenen kaynakçaların f=238'i (%68,39) uluslararası (APA, MLA, CHICAGO) uygun bir alıntı sistemine göre yazıldığı f=110'u ise (%31,61) uluslararası kaynakça alıntı sistemine uygun yazılmadığı tespit edilmiştir. Kaya (2023), yazma eğitimi alanında incelediği kaynakçaların %76'sının kaynak gösterme biçimine göre kendi içinde bütünlük sağlayacak şekilde verildiğini belirlemiştir. Kaya'nın (2023) sonuçları, bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Kardoğan (2020), yabancılara Türkçe öğretimi alanında incelediği 582 makalenin kaynakçasının tamamının uluslararası kaynakça alıntı sistemine uygun yazıldığı belirlenmiştir. Taştan (2023), çocuk edebiyatı alanındaki makalelerinin %94,02'sinin kaynakça yazımlarının belirlenen standartlara uygun olduğunu tespit etmiştir. Kardoğan (2020) ile Taştan'ın (2023) sonuçları, bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Kaynakçaların f=322'sinde (%92,53) URL uzantılı adresler doğru verilirken f=26'sında ise (%7,47) doğru yazılmadığı tespit edilmiştir. Yapılan literatür taramasında akademik çalışmalarda kullanılan internet uzantılı adreslerin yazımına ilişkin herhangi bir çalışmaya ulaşılmamıştır.

Konuşma eğitimi alanında yayımlanan makalelerin metin içi atıflarına bakıldığında metin içi atıfların f=196'sının (%56,32) uluslararası atıf biçimine (APA, MLA, CHICAGO) uygun yazıldığı f=152'sinin ise (%43,68) uluslararası metin içi atıf biçimine uygun yazılmadığı tespit edilmiştir. Kaya (2023), incelediği makalelerin %94'ünün metin içi atıfların kendi içinde bütünlük sağlayacak şekilde aktarıldığını belirlemiştir. Taştan (2023) tarafından incelenen makalelerin %98,72'sinin belirlenen metin içi atıf biçimine uygun yazıldığı görülmüştür. Kardoğan (2020), incelediği makalelerin tamamında metin içi atıfların belirlenen ölçütlere uygun olarak verildiğini belirtmiştir.

Öneriler

Konuşma eğitimi alanında yayımlanan makalelerin akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu üzerine yapılan bu araştırmanın sonuçlarından hareketle geliştirilen öneriler şunlardır:

- Akademik metin yazma ilkeleri doğrultusunda incelenen makalelerin özet, giriş, yöntem, tartışma bölümlerinde ciddi eksiklikler olduğu, bu bağlamda araştırmacıların sorun yaşadığı belirlenmiştir. Araştırmacılar akademik metin yazma süreci ve bilimsel araştırma yöntemleri derslerine yönlendirilerek bu sorun çözülebilir.
- İncelenen makalelere bakıldığında aynı yıllarda ancak farklı dergilerde yayımlanan çalışmaların uluslararası standartlar çerçevesinde belirlenen kaynakça alıntı sisteminin (APA) birbirinden

farklı olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda dergi yazım rehberlerinin, makale hakem değerlendirme formlarının veya makale yazım kılavuzlarının güncellenmesi yararlı olabilir.

- Bu araştırma kapsamında incelenen makaleler konuşma eğitimi alanıyla sınırlandırılmıştır. Araştırmacılar tarafından diğer öğrenme alanlarına ilişkin akademik metinler (makale, tez, bildiri... vb.) üzerine çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırma doğrultusunda değerlendirilen makaleler 2005-2021 yılları ile sınırlandırılmıştır. Dolayısıyla son yıllarda artış gösteren konuşma eğitimi konulu makaleleri üzerine yeni araştırmalar yapılabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Etik kurul gerektirmeyen bir çalışmadır.

Yazarların Katkı Oranı

Çalışmada, birinci yazar %60, ikinci yazar %40 katkıda bulunmuştur.

Çıkar Çatışması

Herhangi bir çıkar çatışması durumu bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Akçay, A. (2021). Akademik metin yazmanın basamakları-IV: sonuç, tartışma ve kaynakça bölümlerini hazırlama. M. N. Kardaş & R. Koç (Ed.) *Türk dili 2 akademik yazma eğitimi* içinde (s. 221-236). Pegem Akademi Yayıncılık. (Orijinal Yayın Tarihi, 2019)
- Akın, E. (2021). Akademik metinlerde öznellik ve nesnellik. M. N. Kardaş ve R. Koç (Ed.), *Türk dili 2 akademik yazma eğitimi* içinde (5. baskı, s. 35-52). Pegem Akademi Yayınları.
- Akın, G. (2009). *Bilimsel araştırma ve yazım teknikleri*. Tiydem Yayıncılık.
- Aktaş, E. & Uzuner Yurt, S. (2015). Türkçe eğitimi alanındaki makale özetlerine yönelik bir içerik analizi. *Turkish Studies*, 10(7), 73-96.
- Aktaş, S. & Gündüz, O. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım, kompozisyon sanatı*. Akçağ Yayınevi.
- Altunkaya, H. (2021). Akademik metin yazmanın basamakları-III: başlık, özet ve anahtar sözcük yazma. M. N. Kardaş & R. Koç (Ed.) *Türk dili 2 akademik yazma eğitimi* içinde (s. 221-236). Pegem Akademi Yayıncılık.
- APA Publication Manual. (2015). *Amerikan Psikoloji Derneği yayım kılavuzu* (Çev. E. Karadağ). Kaknüs Yayınları.
- Arıkan, R. (2011). *Araştırma yöntem ve teknikleri*. Nobel Yayıncılık.
- Aydeniz, S. & Haydaroglu, M. (2021). Dört temel dil becerisi alanında yapılan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 200-216.
- Aydın, G. (2015). *Türk dili ve edebiyatı hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı öğretim uygulamalarının akademik yazma becerilerine etkisi*. Atatürk Üniversitesi: Yayımlanmamış doktora tezi.
- Ayşan, E. (2016). *Bilimsel makale ve tez yazımı*. Nobel Tıp Kitapevleri Yayınları.
- Bağcı, H. (2013). Yazılı anlatım ve unsurları. M. Özbay (Ed.). *Yazma eğitimi* içinde (s. 89-127). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bahar, M. A. (2014). Lisansüstü eğitimde akademik yazma ve önemi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 209-233.

- Balcı, A. (2020). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi Yayınları.
- Başkan, A. (2021). Akademik metinlerde tanım, kavram ve terimlerden yararlanma. M. N. Kardaş ve R. Koç (Ed.), *Türk dili 2 akademik yazma eğitimi* içinde (s. 17-34). Pegem Akademi Yayınları.
- Boyacı, S. & Demirkol, S. (2018). Türkçe eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 512-531.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can, F. (2021). Akademik metinlerin biçimsel özellikleri. M. N. Kardaş ve R. Koç (Ed.), *Türk dili 2 akademik yazma eğitimi* içinde (s. 69-86). Pegem Akademi Yayınları.
- Coşkun, E. & Kan, O. (2013). Lisansüstü tezlere ait özet metinlerinin yazım tekniği bakımından değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 299-313.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni*. S.B. Demir (Çev. Ed.). Eğiten Kitap.
- Çakmakaya, Ö. S. (2013). Bilgiyi paylaşmak: Biyomedikal alanda bilimsel makale yazım kuralları ile ilgili derleme. *Yükseköğretim Dergisi*, 3(3), 142- 150.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celepler Matbaacılık Yayınları.
- Çivilibal, M. (2013). Bilimsel bir makale nasıl yazılır ve yayımlanır?. *Haseki Tıp Bülteni*, 51(3), 85-88.
- Day, R. A. (2005). *Bilimsel bir makale nasıl yazılır ve yayımlanır?* (çev. G. Aşkar Altay). TÜBİTAK Yayınları.
- Deniz, K. & Karagöl, E. (2016). Eğitim bilimleri alanındaki lisansüstü tez başlıklarının kelime sayısı ve söz dizimi bakımından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 248-260.
- Deniz, K. & Karagöl, E. (2017a). Akademik yazma açısından makale hakem değerlendirme formları. *Turkish Studies*, 12(34), 143-162.
- Deniz, K. & Karagöl, E. (2017b). Akademik yazma açısında tez yazım kılavuzları. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 5(2), 287-313.
- Deniz, K. & Karagöl, E. (2018). Akademik yazma açısından dergi yazar rehberleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1210-1225.
- Dinçer, S. (2018). *Akademik yazım ve araştırmacılara öneriler*. Pegem Akademi Yayınları.
- Dura, C. (2005). *Düşünme, araştırma, yazma*. Ekin Yayınevi.
- Düztepe, Ş. (2004). Araştırmalarda bilimsel yöntemin kullanılması ve araştırmanın temel aşamaları. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 1(3), 49-53.
- Ergişi, A. & Kozener Yeniğül, Ç. (2020). Öğretmen adaylarının akademik yazma eğitimine yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 21, 100-125.
- Genç, S. Z. (2015). Bilimsel araştırma basamakları. R. Kıncal (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 81-97). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gün, M. (2021). Akademik metin yazmanın basamakları-IV: Giriş bölümlerinde iddia ve önermeler yazma. M. N. Kardaş ve R. Koç (Ed.), *Türk dili 2 akademik yazma eğitimi* içinde (s. 151-170). Pegem Akademi Yayınları.
- Güneş, F. & Çevik, A. (2016). Makale başlıklarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 1185-1202.
- Kan, M. O. & Uzun, L. G. (2014). Türkçe eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin bulgular, tartışma, sonuç bölümlerine ilişkin sözbilimsel yapı özellikleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 1-19.
- Kan, M. O. (2017). *Akademik yazma*. Eğiten Matbaacılık Yayınları.
- Karadağ, E. (2009). Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi: Bir durum çalışması. Marmara Üniversitesi: Yayımlanmamış doktora tezi.
- Karagöl, E. (2018). Akademik yazma açısından lisansüstü tezler. Gazi Üniversitesi: Yayımlanmamış doktora tezi.
- Karagöl, E. (2020). Akademik yazma açısından bildiri özetleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 410-426.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık
- Karasar, N. (2015). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Nobel Akademik Yayıncılık.

- Kardaş, M. N. (2021). Akademik metin yazmanın basamakları-II: Başlık, özet ve anahtar sözcük yazma. M. N. Kardaş ve R. Koç (Ed.), *Türk dili 2 akademik yazma eğitimi* içinde (s. 103-132). Pegem Akademi Yayınları.
- Kardaş, M. N., Koç, R. & Kaya, M. (2021b). Akademik metin yazmanın basamakları-VI: Bulgular bölümü hazırlama. M. N. Kardaş ve R. Koç (Ed.), *Türk dili 2 akademik yazma eğitimi* içinde (s. 189-220). Pegem Akademi Yayınları
- Kardaş, M., N., Çetinkaya, V. & Kaya, M. (2018). 2005-2017 yılları arasında dinleme eğitimi üzerine yapılmış akademik çalışmaların eğilimleri üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 21-32.
- Kardoğan, M. (2020). *Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yayımlanan makalelerin eğilimleri ve akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu üzerine bir inceleme*. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Kaya, E. (2023). *Yazma eğitimi alanında yayımlanan makalelerin akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu üzerine bir inceleme*. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Kozak, M. (2018). *Akademik yazım: ilkeler-uygulamalar-örnekler*. Detay Yayıncılık.
- Kökdemir, D., Demirutku, K., Çırakoğlu, O. C., Işın, G., Muratoğlu, B., Sayın, P. & Yeniçeri, Z. (2004). *Akademik yazım kuralları kitapçığı*. Ankara: Başkent Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Eleştirel-Yaratıcı Düşünme ve Davranış Araştırmaları Laboratuvarı.
- Kurudayıoğlu, M. (2000). *1998 yılı içinde ulusal gazetelerimizdeki yazarların köşe yazılarında Türkçeyi kullanma becerileri üzerine bir araştırma*. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Ocak, M. A. (2010). *Alanyazın incelemesi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Polat, F. A. (2005). Tefsir ana bilim dalı lisansüstü seminer ve tezlerinde dikkat edilmesi gereken hususlar ve yazım ilkeleri üzerine. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 211-223.
- Sawaki, T. (2016). *Analysing structure in academic writing*. Macmillan Publishers.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Sevim, O. & İşcan, A. (2012). Türkçenin eğitimi ve öğretimi alanında yapılan yüksek lisans tezlerinde geçen anahtar kelimelere dönük bir içerik analizi. *Turkish Studies*, 7(1), 1863-1873.
- Sevim, O. & Özdemir Erem, N. H. (2012). Türkçe eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin başlıklarına ve özetlerine eleştirel bir bakış. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(3), 174-186.
- Sevim, O. (2021). Akademik metin yazmanın basamakları- I: Genel bilgiler. M. N. Kardaş ve R. Koç (Ed.), *Türk dili 2 akademik yazma eğitimi* içinde (s. 87- 102). Pegem Akademi Yayınları.
- Seyidoğlu, H. (2016). *Bilimsel araştırma ve yazma el kitabı*. Güzem Can Yayınları. (Orijinal yayın tarihi 1979)
- Şahin, D., Calp, Ş., Bulut, P. & Kuşdemir, Y. (2013). Sınıf öğretmenliği eğitimi bilim dalında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli kriterlere göre incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 5(3), 187-205.
- Şen, E. (2021). Akademik metinlerin yapısı ve türleri. M. N. Kardaş ve R. Koç (Ed.), *Türk dili 2 akademik yazma eğitimi* içinde (s. 53-68). Pegem Akademi Yayınları.
- Şentürk, R. (2021). Bilimsel metin bölümleri. G. Çetinkaya, Ö. Yolcusoy & H. Altun Alkan (Ed.) *Akademik yazma bilimsel metin oluşturma sürecine genel bir bakış* içinde (s.23-45). Anı Yayıncılık.
- Şentürk, R. (2021). Bilimsel metin bölümleri. G. Çetinkaya, Ö. Yolcusoy & H. Altun Alkan (Ed.) *Akademik yazma bilimsel metin oluşturma sürecine genel bir bakış* içinde (s.23-45). Anı Yayıncılık.
- Tansel, F. A. (1978). *İyi ve doğru yazma usulleri III*. Kubbealtı Neşriyatı.
- Taştan, Y. (2023). *Çocuk edebiyatı alanında yayımlanan makalelerin eğilimleri ve akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu üzerine bir inceleme*. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Tatar, E. & Tatar, E. (2008). Fen bilimleri ve matematik eğitimi araştırmalarının analizi-1: anahtar kelimeler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (16), 89-103.
- Tavşancıl, E., Çokluk, Ö., Çıtak, G., G., Kezer, F., Yıldırım, Ö. Y., Bilican, S., Büyükturan, E. B., Şekercioğlu, G., Yalçın, N., Erdem, D. & Özmen, D. T. (2010). Eğitim bilimleri enstitülerinde tamamlanmış lisansüstü

- tezlerin incelenmesi (2000-2008). Ankara Üniversitesi. 24/09/2023 tarihinde <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/68960> adresinden edinilmiştir.
- Tiryaki, O. (2014). Bilimsel yayın hazırlama teknikleri. *ÇOMÜ Ziraat Fakültesi Dergisi*, 2(1), 143–155.
- Tok, M. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma ihtiyacı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 1-25.
- Tompkins, G. E. (2009). *Language Arts*. Pearson.
- Toprak, Z. (2017). Türkiye’de akademik yazı: İntihal ve özgünlük. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 34(2), 1-12.
- Tosun, Z., Karabekmez, F. A., Keskin, M., Duymaz, A., Duymaz, A. ve Savaşçı, N. (2008). Bilimsel makale nasıl hazırlanır?. *Türk Plastik Rekonstrüktif ve Estetik Cerrahi Dergisi*, 16(3), 147-153.
- Turan, L., Sevim, O. & Tunagür, M. (2018). Türkçe eğitimi alanındaki doktora tezlerinin özet bölümlerine yönelik bir içerik analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(11), 29-44.
- Türkiye Bilimler Akademisi (2011). *Türkçe bilim terimleri sözlüğü sosyal bilimler*. TÜBA Yayınları.
- Üstdal, M., Vuillaume, R., Gülbahar, K. & Gülbahar, Y. (2004). *Bilimsel araştırma kılavuzu*. Pelikan Kitabevi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, İ., Varkal, M. A. & Ünüvar, E. (2015). Bilimsel bir makale nasıl hızlı okunur ve anlaşılır?. *Çocuk Dergisi* 15(1), 1-2.

Extended Abstract

Introduction

In the literature review conducted in the field of speaking education, no study was found that analyzed the compliance of articles published in the field with the principles of academic text writing. This indicates that conducting qualified studies in this direction will contribute to the literature. This study is necessary and valuable in terms of contributing to meeting this need in the field. It is original in that it is the first comprehensive study on the compliance of article-type studies published in the field of speech learning with academic text writing principles. The purpose of this research; To determine whether the articles published in the field of speech education comply with the principles of academic text writing.

The study sought answers to the following questions: 1. Do the titles of articles published in the field of speaking education comply with the principles of academic text writing? 2. Do the author information of articles published in the field of speech education comply with the principles of academic text writing? 3. Do the abstract sections of articles published in the field of speech education comply with the principles of academic text writing? 4. Do the keywords of the articles published in the field of speech education comply with the principles of academic text writing? 5. Do the introduction sections of articles published in the field of speech education comply with the principles of academic text writing? 6. Do the method sections of articles published in the field of speech education comply with the principles of academic text writing? 7. Do the findings sections of articles published in the field of speech education comply with the principles of academic text writing? 8. Do the conclusions of articles published in the field of speech education comply with the principles of academic text writing? 9. Do the discussion sections of articles published in the field of speech education comply with the principles of academic text writing? 10. Do the suggestions sections of articles published in the field of speech education comply with the principles of academic text writing? 11. Do the bibliography sections of articles published in the field of speech education comply with the principles of academic text writing? 12. Do the in-text citations of articles published in the field of speech education comply with the principles of academic text writing?

Method

Qualitative research method was used in this study. “Qualitative research; It is defined as research in which data is collected through qualitative data collection methods such as observing behaviors, interviews with participants and document review, and a qualitative process is followed to reveal the findings holistically.” (Creswell, 2016). In this study, the document scanning/review pattern, one of the qualitative research models, was used. “Document scanning/examination is defined as the analysis of written materials containing information about the phenomenon or cases targeted to be investigated.” (Yıldırım and Şimşek, 2018, p.189).

Study Material The material of this study consists of 348 articles published in the field of speech education between 2005 and 2021, the full text of which is available. The material of the research is limited to the years 2005-2021. The main criterion for determining the starting point of this study as 2005 is due to the fact that the number of articles in the field of speech education from 2005 and before is low in quantity and difficult to access. Since this research started in 2021 as a graduate thesis study, the material of the study is limited to articles published until 2021.

Data Collection Tools

"Article Control Form (MKF)" was used to determine the conformity of the articles published in the field of speaking education to the principles of academic text writing.

Data Collection

The data of this study was collected according to document review, one of the qualitative research methods. In the study, Google, Google Scholar and Dergi Park databases were used to access articles in the field of speech education. During the research process, the bibliography sections of the articles included in the study were scanned and the studies were tried to be accessed through Google and Google Scholar. While scanning the literature, care was taken to ensure that the articles found were in the field of Turkish education. Articles in the field of Turkish education, published in English, have been translated into Turkish. The literature review was conducted using the keywords speaking, speaking training, speaking skills, communication and oral communication. 348 articles obtained as a result of the scanning were collected in separate folders according to their years.

Data Analysis

The data obtained in this research was subjected to descriptive analysis, one of the qualitative research techniques. "In qualitative descriptive analysis, data is organized and described under certain themes." (Yıldırım and şimşek, 2018, p.240). A form was used for each article, and the data obtained was processed into the forms one by one. The data were classified in line with the sub-objective questions, taking into account the categories in the control form. Then, expert opinion was taken to record the data and a charting table was prepared in Excel. The value "1" for the expression "appropriate" on the form; The value "0" was used for the expression "not suitable". In line with these values, the data were entered into the charting table and collected and the frequency values were calculated. The percentage (%) values of the data whose frequency values were determined were calculated and converted into tables under the relevant themes.

Results

According to the results of the research, it was concluded that there were various errors and deficiencies in the abstract, introduction, method, discussion, bibliography and in-text citation sections of the published articles. Based on the results of the research, it was emphasized that field researchers should pay more attention to the principles of academic text writing while preparing their studies.

Kuram ve Uygulamada SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 04.03.2024 *Kabul/Accepted:* 02.05.2024

Makale Türü: Araştırma

Matematik Öğretmenlerinin Geometri Öğretiminde Bilgisayar Teknolojilerinden Yararlanmaya Yönelik Görüşleri*

Ahmet ÇELİK*

Mustafa DEMİR**

ÖZ

Geometri, matematiğin aksiyomatik yapısını ortaya koyan bir öğrenme alanı olup uzamsal düşünmenin ön planda olduğu formel bir bilimdir. Ortaokul kademesinde öğrencilerin derin ve anlamlı öğrenmelerinin desteklenerek sezgisel düşünme becerilerinin geliştirilmesi bağlamında bilgisayar tabanlı teknolojilerin öğretim süreçlerinde etkin olarak kullanılması oldukça önemlidir. Bu çalışmada ortaokulda görev yapan matematik öğretmenlerinin geometri öğretimi sürecinde bilgisayar ve internet tabanlı teknolojilerin kullanımına yönelik görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde tasarlanan çalışmaya devlet okullarında görev yapan 13 deneyimli matematik öğretmeni katılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanan verilerin içerik çözümlemesi yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre matematik öğretmenlerinin geometri öğretiminde teknolojiye yararlanmanın bilincine sahip oldukları, dinamik yazılımların ve eğitici platformların öğrencilerin uzamsal becerilerinin gelişimine katkı sunduğunun farkında oldukları ancak teknopedagojik yeterliklerinin sınırlı olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Geometri öğretimi, bilgisayar teknolojileri, matematik öğretmenleri.

The Views of Mathematics Teachers on Utilizing Computer Technologies in Geometry Instruction

ABSTRACT

Geometry, reflecting the axiomatic structure of mathematics, is a formal science where spatial thinking takes precedence. Especially at the middle school level, the effective use of computer-based technologies in instructional processes is crucial for supporting students' deep and meaningful learning and enhancing their intuitive thinking skills in the context of geometry education. The aim of this study was to gather the opinions of middle school mathematics teachers regarding the use of computer and internet-based technologies in the geometry instruction process. thirteen experienced mathematics teachers working in public schools participated in the study, which was designed using a case study pattern as a qualitative research method. Content analysis was conducted on the data collected through a semi-structured form. According to the results of the study, mathematics teachers are aware of the importance of utilizing technology in geometry instruction. They recognize that dynamic software and educational platforms contribute to the development of students' spatial skills. However, due to limited Technological Pedagogical Content Knowledge, teachers tend to continue using other methods.

Keywords: Geometry instruction, computer technologies, mathematics teachers.

Atf Bilgisi: Çelik, A. & Demir, M. (2024). Matematik Öğretmenlerinin geometri öğretiminde bilgisayar teknolojilerinden yararlanmaya yönelik görüşleri *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 168-182. Doi: 10.48066/kusob.1447024 Bu çalışmanın bir bölümü V. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresinde sunulmuştur.

* Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, celikahmetcelik@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5145-7041.

** Doç. Dr., Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, mustafademir82@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-0159-8986

Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin her geçen gün daha fazla hayatımıza yön verdiği 21. yüzyılda bilgisayarların öğretim süreçlerindeki rolü günden güne artmaktadır. Özellikle matematik gibi soyut kavramlarla örümlü bir bilim dalında bilgiyi işleme, dönüştürme, evrensel dil yapısıyla ifade etme, özgün düşünme, çıkarımlarda bulunma, tahmin yapma ve problem çözme yetkinliğinin ön planda olduğu dikkate alındığında bilgisayar teknolojilerinin matematik öğretiminde kullanımı oldukça önemlidir. Matematik disipliniinde yoğun zihinsel süreçler yaşanır. Bu nedenle, öğrencilerin kavramsal öğrenmelerini desteklemek, matematiksel yetkinliklerini geliştirmek ve duyuşsal özelliklerini harekete geçirmek için bilgisayar tabanlı teknolojilerin öğretim faaliyetlerinde tamamlayıcı bir niteliği olduğu açıktır. (Önal ve Demir, 2013; Van de Walle vd., 2016). Matematiğin temel boyutlarından biri olan ve soyut yapısını ortaya koyan öğrenme alanlarından biri de geometridir.

Geometri, cisimlerin şekilleri, uzunlukları, alanları ve hacimleri gibi uzayla ilgili kavramları inceleyen bir matematik dalıdır. Geometrinin temelinde, cisimlerin şekilleri, uzunlukları, alanları ve hacimleri gibi uzayla ilgili kavramların incelenmesi yer alır (Erdoğan, 2009; Negri ve Plato, 2019; Yenilmez ve Yaşa, 2008). Geometrik kavramlar, nesnel arasındaki konumları, ilişkileri ve dönüşümleri anlamamıza yardımcı olur. Örneğin, doğrultuların paralellik durumları, üçgenlerin benzerlikleri ve dik açılar arasındaki ilişkiler geometrinin temel konuları arasında yer alır. Bu nedenle, geometri, matematik eğitiminde önemli bir yer tutar ve öğrencilerin uzamsal düşünme yeteneklerini geliştirirken aynı zamanda soyut düşünme ve problem çözme becerilerini de destekler. Gündelik yaşantıların matematiksel kavramlarla ilişkilendirilmesini destekleyen bir öğrenme alanı olan geometri, aynı zamanda bilim, teknoloji, mühendislik ve haritacılık gibi farklı alanların matematik disipliniyle bağlantısını kuran bir köprü rolünü üstlenmektedir. Ortaokul matematiğinde geometri öğrenme alanında uzamsal ilişkilerin farkındalığı ve geometrik akıl yürütme becerilerin gelişmesi önemsenmektedir (MEB, 2018). Bu bağlamda ortaokul öğrencilerinden iki ve üç boyutlu nesnelere tanımlayabilme, özelliklerine göre sınıflandırabilme, çizimler yapabilme, ölçme ve bazı düzlemsel temel aksiyomların özel durumlarını açıklayabilmeleri beklenmektedir (Baki, 2018).

Ortaokul kademesi öğrencilerin bilişsel gelişim süreci bağlamında geometrik akıl yürütmenin belirgin olarak gelişebildiği ve matematiğin soyut yapısının doğayla bütünleştiği bir süreç olması nedeniyle önemli bir öğretim aşamasıdır (Gökkurt ve Soylu, 2016; Gürbüz ve Durmuş, 2009). Bu kademedeki derin ve anlamlı öğrenmelerin desteklenerek sezgisel düşünme becerilerinin geliştirilmesi bağlamında bilgisayar tabanlı teknolojilerin öğretim süreçlerinde etkin olarak kullanılması tavsiye edilmektedir (Baki, 2018; Çakır vd., 2019; Gonzalez, 2017; Van de Walle vd., 2016). Temelde matematik eğitimini özelden geometri öğretimini destekleyen ve öğretim sürecinin tamamlayıcı elemanı konumundaki bilgisayar ve internet destekli öğretim teknolojileri genel olarak dinamik geometri yazılımları ve web 2.0 araçları olarak sınıflandırılabilir (Adelabu, vd., 2019; Hsu, 2020; Roza, vd., 2017; Şeker ve Erdoğan, 2017; Orçanlı ve Orçanlı, 2016).

Araştırmalar geometrik yapıları farklı boyutlarda oluşturma, hareket kazandırma, teorem ve ilişkileri fark ederek doğruluğunu sınaama fırsatı tanıyan bilgisayar ve internet tabanlı teknolojilerin geometri öğretimine başta bilişsel ve duyuşsal boyutlarda olmak üzere birçok olumlu katkıları olduğunu göstermektedir (Akgül 2014; Bhagat vd., 2021; Chen, 2019; Doyuran, 2014; Ghosh, 2020; Olsson, 2018). Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] tarafından yayınlanan öğretim programında ortaokul düzeyinde matematik öğretim sürecinde dinamik geometri yazılımlarından yararlanılması tavsiye edilmiştir (MEB, 2018). Bu çalışmada da öğretmenlerin geometri öğretim sürecinde bilgisayar ve internet teknolojilerinden yararlanmaya yönelik algıları dikkate alınmıştır. Etkili bir geometri öğretiminde ve öğrencilerin geometrik akıl yürütme becerilerinin beklenen düzeyde gelişmesinde matematik öğretmenlerinin rolü oldukça büyüktür (Gürbüz ve Durmuş, 2009). Bilişim teknolojilerinin

sürekli geliştiği ve eğitim teknolojilerine sunduğu fırsatların buna paralel olarak genişlediği dijital çağda bu teknolojilerin geometri öğretimine entegrasyonunda ve nitelikli öğretim süreçlerinin tasarlanmasında öğretmenlerin teknopedagojik alan yeterliliklerinin ve teknolojiden yararlanmaya yönelik tutumlarının oldukça belirleyici olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin geometrik düşünme becerilerinin gelişiminde ve ileri düzey matematiksel yetkinliklerin geliştirilmesinde öğretmenlerin öğretim anlayışları, inançları, yöntem ve stratejileri oldukça önemlidir (Altıntaş, vd., 2022; Güler ve Altun, 2018; Önal ve Demir, 2013; Ünlü ve Ertekin, 2018).

Araştırmalar, teknolojinin geometri öğretiminde öğrencilerin kavramsal anlayışını derinleştirebileceğini ve geometrik kavramların görselleştirilmesine yardımcı olabileceğini göstermektedir (Tekin ve Keserci, 2023; Zakelj ve Klancar, 2022). Bununla birlikte, bazı öğretmenler teknolojinin kullanımı konusunda çekincelerini dile getirmekte ve geleneksel öğretim yöntemlerine bağlılıklarını sürdürmektedirler (Alan vd., 2021; Yıldız ve Arpacı, 2024). Matematik öğretmenlerinin geometri öğretiminde teknoloji kullanımına yönelik görüşleri, genellikle teknolojinin öğrencilerin geometri kavramlarını daha iyi anlamalarını sağladığını ve öğrenmeyi daha etkili hale getirdiğini desteklemektedir (Hoyles, 2018). Ancak, bazı öğretmenler teknolojinin sınıf içi etkileşimi azaltabileceğinden endişe duymakta ve teknolojinin dengeli bir şekilde entegre edilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar (Henderson ve Corry, 2021; Zengin vd., 2024). Bu sonuçlar, öğretmenlerin geometri öğretiminde bilgisayar teknolojilerinin kullanımına yönelik algılarını belirlemeye yönelik daha kapsamlı araştırmaların yapılmasını desteklemektedir. Bu tür araştırmalar, öğretmenlerin teknolojiyi geometri öğretiminde nasıl kullandıklarını anlamak ve etkili öğretim stratejileri geliştirmek için değerli bilgiler sağlayabilir. Bu düşünceden hareketle bu çalışmada ortaokul matematik öğretmenlerinin geometri öğretiminde bilgisayar teknolojilerinin kullanımına yönelik düşüncelerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın öncelikle öğretmenlerin dijital yeterlilik profillerinin bir yansıması olarak değerlendirilebileceği düşünülmektedir. Ayrıca bilişim teknolojilerin eğitim sektörüne sunduğu imkanlara rağmen öğretmenlerin çağdaş eğitim yöntemlerine nasıl yaklaştıkları ve alanda nasıl yararlandıklarının incelenmesinin hem eğitim politikalarına hem de program geliştiricilerine yol göstereceği düşünülmektedir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada ortaokulda görev yapan matematik öğretmenlerinin geometri öğretimi sürecinde bilgisayar tabanlı teknoloji kullanımına yönelik görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Öğretmenlerin geometri öğretimi sürecinde teknoloji kullanımının gerekliliğine ilişkin algıları nasıldır?
- 2) Öğretmenlerin geometri öğretiminde teknoloji kullanımının öğretim sürecine sunduğu katkılara yönelik algıları nasıldır?
- 3) Öğretmenler geometri öğretimi sürecinde teknolojiden nasıl yararlanmaktadırlar?
- 4) Öğretmenler geometri öğretiminde teknolojinin kullanımı sürecinde hangi zorluklarla karşılaşabilmektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Ortaokul matematik öğretmenlerinin geometri öğretim sürecinde teknolojiden yararlanmaya yönelik algılarının incelendiği bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde

tasarlanmıştır. Hem nicel hem de nitel verilerin bir arada kullanımına uygun bir yöntem olan durum çalışmasında genel olarak “Nasıl”, “Niçin” ve “Ne” sorularına odaklanılmaktadır. Görüşme, gözlem, işitsel-görsel materyaller ve rapor gibi çeşitli veri toplama araçlarının kullanımını destekleyen bu yöntem güncel bir olay veya bir durumun belirli bir sistem çerçevesinde derinlemesine incelenmesini gerektirmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırma Grubu

Çalışmanın katılımcıları kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu bağlamda aynı zamanda bir matematik öğretmeni olan araştırmacılardan birinin görev yaptığı kurumda görev yapan matematik öğretmenlerini de kapsayan toplam 13 ortaokul matematik öğretmeni katılımcı olarak belirlenmiştir. Çalışma kapsamında katılımcıların cinsiyet, yaş, öğrenim durumları ve mesleki tecrübesi gibi demografik özellikleri belirlenmiştir. Tablo 1’de katılımcıların bazı demografik özellikleri sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

		Frekans (f)
Cinsiyet	Kadın	8
	Erkek	5
Yaş	25-35	2
	36-45	9
	46-55	2
Öğrenim Durumu	Lisans	10
	Yüksek Lisans	3
Mesleki Tecrübe (Yıl)	1-10	2
	11-20	7
	20-30	3
	31-40	1

Tablo 1’deki verilerde görüldüğü üzere çalışmaya sekiz kadın öğretmen ve beş erkek öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin yaşlarına ilişkin veriler dikkate alındığında 36-45 yaş aralığında öğretmenlerin (f=9) diğer yaş gruplarına göre fazla olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden on tanesi lisans mezunu, üç öğretmen yüksek lisans mezunu olup 11-20 yıl arasında mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin diğer gruplandırılmaya göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Çalışma verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilmiştir. Bu teknikte araştırmacı, görüşme sorularını önceden hazırlar ve görüşme sırasında kısmi esneklik sağlayarak soruların yeniden düzenlenmesine izin verir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Görüşme soruları için literatür taraması yapılmıştır. Görüşme formunun geçerliğini sağlamak amacıyla 2 matematik öğretmeniyle iş birliği yapılmış ve teknoloji destekli matematik eğitimi uzmanı bir akademisyenle sık iletişim sağlanarak sorular yeniden yapılandırılmıştır. Ayrıca çalışmanın doğasına bağlı kalınarak bulgularda katılımcıların görüşlerine sık sık yer verilmiştir. Görüşmeler süresinde matematik öğretmenlerine geometri öğretimi sürecinde bilgisayar tabanlı teknolojilerin kullanımının gerekliliğine, teknolojilerden yararlanmanın öğretim sürecine sunduğu katkılara, bu tür teknolojilerden yararlanma biçimine, kullanım sıklığına ve bu süreçlerde karşılaşılan sorunlara yönelik dört temel soru yöneltilmiştir. Görüşmeler araştırmacı ve

öğretmenler arasında yüz yüze gerçekleştirilmiş görüşme esnasında gerektiğinde yarı yapılandırılmış görüşmelerin doğası gereği verilerin derinleşmesine katkı sunmak amacıyla “Neden” ve “Nasıl” gibi sorulara başvurulmuştur. Her görüşmenin yaklaşık 20-25 dakika sürdüğü çalışmada genel olarak görüşmeler öğretmenlerin görev yaptığı kurumda yapılmış ancak bazı öğretmenlerin talepleri dikkate alınarak kurum dışında da gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Görüşmelerde her bir öğretmene ait olan veriler fotoğraf formatında elektronik olarak kayıt altına alınmış ve nitel veri analiz programına aktarılmıştır. Verilerin analizinde içerik çözümlemesi yapılmıştır. Metin ve Ünal (2022), içerik analizini önceden belirlenen ölçütlere göre metinlerden, kavramlardan, sözlü veya yazılı diğer materyallerden anlamlar çıkarma amacına hizmet eden metodolojik teknikler bütünü olarak tanımlamışlardır. Bu metodolojik araç bir konuya ilişkin genel eğilimlerin belirlenmesinde etkili bir çözümleme aracı olup sosyal gerçekliğin çözümlenerek niteliğinin belirlenmesine elverişli bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek 2018). Bu çalışmada matematik öğretmenlerinin teknoloji kullanımına yönelik algılarını belirlemek amacıyla içerik analizi tekniğine başvurulmuş ve geometri öğretiminde teknoloji kullanımına yönelik genel eğilimler belirlenmiştir. Bu kapsamda matematik öğretmenlerine yöneltilen sorulara alınan cevaplardan birbirine benzer söylemlerden kodlar elde edilmiş ve benzer kodlar bir araya getirilerek kategoriler belirlenmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Bayburt Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulunun 07/12/2023 tarihli 394 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Bulgular

Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu kapsamında matematik öğretmenlerine, “Geometri öğretim sürecinde teknolojinin kullanımı ile ilgili görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilerek geometri öğretimi sürecinde teknoloji kullanımına yönelik genel algıların belirlenmesi amaçlanmıştır. Tablo 2’de bu amaç doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. Geometri öğretiminde teknolojiden yararlanmaya yönelik algılar

Kategori	Kod	Frekans (f)*	Toplam
Çağrışımlar	Yazılımlardan yararlanma	11	16
	Bilgisayar ve internetten yararlanma	5	
Gereklilik	Çekinceli	1	13
	Olumlu	12	

Tablo 2’deki verilere göre geometri öğretiminde teknolojiden yararlanma söylemine yönelik elde edilen kodlardan “Çağrışım” ve “Gereklilik” olarak adlandırılan iki kategori tanımlanmıştır. Çağrışım kategorisi yazılımlardan yararlanma (f=11) ile bilgisayar ve internet kaynaklarını kullanma

(f=5) şeklinde adlandırılmış iki farklı koddan belirlenirken “Gereklilik” kategorisi çekinceli (f=1) ve olumlu (f=12) olmak üzere iki farklı koddan belirlenmiştir. Görüşmelerde yazılımdan yararlanma olarak adlandırılan kod bağlamında öğretmenlerin çoğunlukla dinamik geometri yazılımlarından GeoGebra programını telaffuz ettikleri saptanmış iki öğretmenin ise Sketchpad ve Cabri 3D uygulamalarından bahsettikleri tespit edilmiştir. Benzer şekilde internet kaynakları olarak adlandırılan kod bağlamında akıllı tahtayı etkin kullanma ve Eğitim Bilişim Ağı [EBA]’dan yararlanmanın kastedildiği belirlenmiştir. Amaç kapsamında teknolojinin geometri öğretimi sürecinde kullanımının gerekliliğine yönelik algılar incelendiğinde, 12 öğretmen teknolojiden yararlanmanın sağladığı somutlaştırma, çeşitlilik sunma, ilgi çekme, kalıcı öğrenmeyi destekleme gibi kolaylıklar nedeniyle olumlu görüş belirtirken bir öğretmen teknolojinin sağladığı yararları karşın hazır çizimlerin tembelliğe teşvik etmesi ve görseller ile sayılar arasındaki ilişkilendirmeyi olumsuz etkileyebilme potansiyeli nedeniyle çekinceli olduğunu ifade etmiştir. Örneğin Ö2 kodlu, 17 yıllık öğretmenlik tecrübesine sahip erkek öğretmen, geometri öğretim sürecinde teknolojinin kullanımı ile ilgili şu ifadeleri kullanmıştır.

Geometri öğretim sürecinde teknolojinin zaman ve görsellik anlamında kolaylıklar sağladığını düşünüyorum. Gerekli olduğunu desteklesem de dozajı konusunda çekincelerim var. Örneğin hazır görseller ve sunular öğrencilerin oluşturmada görsel ile sayılar arasında bağlantı kurma konusunda bazı şeyleri eksik bırakabilir. Gerekli olduğu fikrine katılıyorum. Fakat tamamen teknoloji altyapılı veya tamamen teknolojiden arındırılmış olmamalı. (Ö2_17 Yıl_Erkek)

Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında matematik öğretmenlerine “Sizce geometri öğretiminde bilgisayar teknolojilerinin kullanımı öğretim sürecine ne tür katkılar sağlamaktadır?” sorusu yöneltilerek geometri öğretiminde bilgisayar teknolojilerinden yararlanmanın öğretim sürecine sunduğu katkılara yönelik gerçek düşünceler belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 3’te bu amaç doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3. Geometri öğretiminde teknoloji kullanımının öğretim sürecine sunduğu katkılar

Kategori	Kod	Frekans (f)*
Kolaylıklar	Çizim	6
	Görsellik	8
	Zamanı Etkin Kullanma	9
	Toplam	23

Tablo 3’teki verilere göre geometri öğrenme alanını kapsayan kazanımların öğretiminde bilgisayar ve internet teknolojilerinden faydalanma bağlamında elde edilen kodlardan “Kolaylıklar” olarak adlandırılan bir kategori tanımlanmıştır. Kolaylıklar kategorisi çizim (f=6), Görsellik (f=8) ve Zamanı etkin kullanma (f=9) şeklinde adlandırılan üç farklı koddan belirlenmiştir. Görüşmelerde öğretmenler çizim kodu bağlamında üç boyutlu cisimlerin kolayca modellenmesine, kare, eşkenar üçgen ve düzgün çokgen gibi düzlemsel şekillerin zahmetsiz ve doğru bir şekilde çizilmesine yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenler görsellik olarak belirlenen kod bağlamında üç boyutlu cisimlerin farklı yönlerden görülmesini sağladığı, estetik bağlamda hoş bir görüntü sunduğunu ve canlandırma özelliğinin dikkat çektiğini belirtirken geometri öğretim sürecinde bilgisayar tabanlı teknolojilerin zamandan tasarruf edilmesine katkı sunduğunu ifade etmiştir. Örneğin 18 yıldır matematik öğretmenliği yapan Ö9 kodlu kadın öğretmen, geometri öğretim sürecinde bilgisayar teknolojilerinin kullanımının öğretim sürecine sunduğu katkılara yönelik aşağıdaki düşüncesini dile getirmiştir.

Öğretim sürecinde zamandan tasarruf sağlar. Kare çizimi, eşkenar üçgen, düzgün çokgenler ve benzeri şekillerin çizimlerinin doğru bir şekilde gösterilmesini sağlar. Cebir tablosundan yararlanılarak ölçümlerin doğru bir şekilde gösterilmesini sağlar. Öğrencilerde kavram yanılığını azaltır. (Ö2_18 Yıl_Kadın)

Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında matematik öğretmenlerine “Geometri öğretim sürecinde teknoloji kullanımı ile ilgili kendinizi ne derece yetkin hissediyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruyla matematik öğretmenlerinin geometri öğretim sürecinde yararlandıkları bilgisayar ve internet tabanlı teknolojilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Görüşmelerde ayrıca öğretmenlerin bu teknolojilerden hangi kapsamda yararlandıklarına yönelik sorgulamalar yapılmış ve öğretim sürecindeki uygulamalardan örnekler sunmaları beklenmiştir. Tablo 4’te bu amaç doğrultusunda elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 4. Matematik öğretmenlerinin yararlandıkları teknolojiler

Kategori	Kod	Frekans (f)*	Toplam
Faydalanma Biçimi	Dinamik yazılımlar	11	16
	İnternet Tabanlı Eğitici Platformlar	5	
Yararlanma Sıklığı	Etkin kullanıcı	2	13
	Mecburi durumlarda yararlanan	9	
	Yeterli değil	2	

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin geometri öğretim sürecinde yararlandıkları teknolojiler kapsamında elde edilen kodlardan “Faydalanma biçimi” ve “Yararlanma Sıklığı” olarak adlandırılan iki kategori belirlendiği görülmektedir. “Faydalanma biçimi” kategorisi dinamik geometri yazılımlarından yararlanma (f=11) ve internet tabanlı eğitici platformlardan yararlanma (f=5) olarak adlandırılan iki koddan belirlenirken “Yararlanma sıklığı” kategorisi ise etkin kullanıcı (f=5), mecburi durumlarda yararlanan (f=9) ve yeterli değil (f=2) olarak adlandırılan üç farklı koddan belirlenmiştir. Görüşmelerde öğretmenlerin GeoGebra uygulamasının yanı sıra MathType ve Scratch programından yararlandıkları saptanmıştır. Görüşmelerde öğretmenlere dinamik yazılımlardan nasıl yararlandıklarına yönelik sorular yöneltilmiş ancak genel olarak yüzeysel bilgiler dışında detay vermektan kaçındıkları gözlenmiştir. Ancak iki öğretmen pi (π) sayısının hesaplanmasını GeoGebra uygulaması aracılığıyla açıkladıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde öğretmenlerin büyük bir kısmı internet tabanlı eğitim platformlarından nasıl yararlandıklarına yönelik detay vermemiş ve sadece EBA, z kitap, Wordwall gibi web 2.0 araçlarındaki etkinliklerden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin belirttikleri internet tabanlı araçlar incelendiğinde EBA dışındaki araçların kısmen etkileşimli elektronik kitaplar (z kitap) veya oyun tabanlı değerlendirme araçları (wordwall) olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin gerek dinamik yazılımlarda gerekse internet tabanlı platformlarda hazır içerikleri tercih ettikleri anlaşılmıştır. Geometri öğretiminde teknolojiden “Yararlanma sıklığı” kategorisini oluşturan kodlar incelendiğinde öğretmenlerin teknolojiden sadece mecburi durumlarda kullanmayı tercih ettikleri bazı öğretmenlerin teknolojik araç gereçleri kullanma bağlamında yeterli olmadıklarını belirttikleri ve diğer öğretmenlerin ise aktif olarak teknolojiden yararlandıkları belirlenmiştir. Genel olarak öğretmenlerin çoğu ortaokul düzeyi için teknolojik yetkinliklerinin yeterli seviyede olduğunu belirtmelerine karşın geometri öğretimi sürecinde sadece ihtiyaç duyulması halinde teknolojiden yararlandıkları belirlenmiştir. Bazı öğretmenler teknopedagojik yetkinliklerinin kısıtlı olduğunu farkında olduklarını ve gelişime açık olduklarını belirtmişlerdir. Aşağıda bazı öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

Yetkin sayılmam ama aktif kullanıyorum. (Ö4_19 Yıl_Kadın)

Gerekli görüldüğünde ve ihtiyaç duyulduğunda kullanıyorum. (Ö10_14 Yıl_Kadın)

Çemberin çevresinin çapına oranının pi sayısına eşit olduğunu gösterirken kullanıyorum. (Ö11_9 Yıl_Erkek)

Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Çalışmanın son amacı doğrultusunda matematik öğretmenlerine “Geometri öğretimi sürecinde teknolojinin kullanımında ne tür zorluklar yaşanabilir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soru çerçevesinde geometri öğretiminde hem mevcut durumda teknolojiden aktif yararlanan öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara ışık tutulması amaçlanmış hem de teknolojiden aktif yararlanmayan öğretmenlerin görüşlerine göre potansiyel sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 5’te bu amaç doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5. Teknoloji kullanım sürecinde karşılaşılabilecek zorluklar

Kategori	Kod	Frekans (f)*
Engeller	Sürecin yönetilmesi	5
	Teknik Sorunlar	9
	Teknoloji okur yazarlığı	2
	Zaman yönetimi	6
	Toplam	22

Tablo 5’e göre matematik öğretmenlerinin geometri öğretimi sürecinde karşılaştıkları zorluklar kapsamında “Engeller” olarak belirlenen bir kategori tanımlanmıştır. “Engeller” kategorisi ise Sürecin yönetilmesi (f=5), Teknik sorunlar (f=9), Teknoloji okur yazarlığı (f=2) ve Zaman yönetimi (f=6) olarak belirlenen beş farklı koddan oluşmaktadır. Görüşmelerde matematik öğretmenlerinin en çok ifade ettikleri zorluğun internet, altyapı problemi ve bilgisayar veya tablet gibi teknolojik cihaz yetersizliğini içeren teknik sorunlar olduğu gözlenmiştir. Ayrıca bu kategori bağlamında bir öğretmen geometrik yazılımların ortaokul seviyesinin üstünde olduğundan dolayı sorun yaşadığını belirtmiştir. Bazı öğretmenler öğrencinin dikkatini dinç tutmak için teknolojinin öğrenme sürecine dâhil edilmesinin önemli olduğunu ancak sağlıklı olmayan bir internet altyapısının zamanı verimli kullanmayı ve kazanımların gerçekleşmesini engellediğini ifade etmiştir. Aşağıda bazı matematik öğretmenlerinin bu bağlamdaki görüşlerinden örnekler sunulmuştur.

Sınıflarda cihaz eksikliği, öğrencilerin uygun uygulamayı etkin bir şekilde kullanmalarına engel olabilir. (Ö1_22 Yıl_Erkek)

Teknik sıkıntılar yaşanabilir. Çocukların programı kullanma ve süreci yönlendirememe gibi. (Ö5_15 yıl_Erkek)

Her öğrencinin kendi kullanacağı teknolojik aletin olmaması uygulama aşamasında sıkıntı yaratıyor. (Ö13_19 Yıl_Kadın)

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada ortaokul matematik öğretmenlerinin geometri öğretimi sürecinde bilgisayar ve internet teknolojilerinden yararlanmaya yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonunda elde edilen

bulgular incelendiğinde; matematik öğretmenlerinin geometri kazanımlarını içeren öğretim faaliyetlerinde bilgisayar ve internet teknolojilerinden yararlanma fikrine yönelik olumlu görüşlere sahip oldukları ve bu bağlamda dinamik yazılımlardan ve internet tabanlı eğitim platformlarından haberdar oldukları tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde matematik öğretmenlerinin genelde matematik ve geometri öğretiminde bilgisayar veya internet destekli öğretim süreçlerine karşı olumlu düşünceye sahip oldukları tespit edilmiştir (Açıkgül, 2022; Adelabu, vd., 2020; Altıntaş vd., 2022; İnce-Muslu ve Erduran, 2020; Rybak, 2021; Önal ve Çakır, 2016; Özen, 2015). Bu tespitler çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Bu bulgulardan hareketle matematik öğretmenlerinin uzamsal ilişkilerin keşfedilmesini gerektiren ve matematiğin aksiyomatik yapısını ortaya koyan geometri öğretiminde teknolojiye dayanarak yararlanmanın gerekli ve önemli olduğunun farkında oldukları söylenebilir.

Çalışmanın bir diğer amacı olan ve geometri öğretiminde teknolojiye dayanarak yararlanmanın öğretim sürecine sunduğu katkıya yönelik bulgulara göre matematik öğretmenleri bilgisayar ve internet teknolojilerinin çizimlerde kolaylık sağladığını, kavramları somutlaştırdığını görselleştirmeyi desteklediğini ve zamanı etkin bir şekilde kullanmaya katkı sunduğunu belirtmişlerdir. Elde edilen bulgulara paralel olarak alanyazında da teknoloji destekli geometri öğretiminin geometrik kavramları somutlaştırma, şekilleri görselleştirme, keşfetme, dikkat çekme, kalıcı ve kolay öğrenmeyi destekleme gibi avantajlar sağladığına yönelik sonuçlara ulaşılmıştır (Altıntaş vd., 2022; Gonzales, 2018; Yazlık, 2020). Bu bulgular dikkate alındığında öğretmenlerin şekil bilimi olarak da ifade edilen geometrinin öğretim sürecinde çizimi zor veya zaman alan geometrik şekilleri sanal ortamda oluşturarak süreci etkili bir şekilde yönetebileceklerinin ve öğrencilerin geometrik kavramlar arasındaki ilişkileri keşfetmelerine katkı sunabileceklerinin farkında oldukları söylenebilir.

Çalışmanın amaçlarından bir diğeri de matematik öğretmenlerinin geometri öğretiminde teknolojiye nasıl yararlandıklarını incelemektir. Bu bağlamda elde edilen bulgular matematik öğretmenlerinin geometri öğretim sürecinde çoğunlukla mecburi durumlarda dinamik geometri yazılımlarından ve internet tabanlı eğitim platformlarından yararlandığını göstermektedir. Ayrıca görüşmelerde öğretmenlerin özellikle GeoGebra gibi bilinirliği yüksek bir dinamik geometri yazılımını telaffuz ettikleri ancak hangi amaç doğrultusunda ve nasıl kullandıklarına yönelik detaylar vermekten kaçındıkları saptanmıştır. Stols ve Kriek (2011) çalışmalarında öğretmenlerin geometri öğretiminde teknolojik yazılımlardan yararlanma motivasyonlarının sınıf içinde kendilerine sağladığı kolaylıklardan etkilendiğini ve teknoloji okuryazarlık düzeyleri yeterli seviyede olmayan öğretmenlerin öğretim süreçlerinde teknolojiye dayanarak yararlanmaktan kaçındıklarını saptamışlardır. Alan yazın incelendiğinde matematik öğretmenlerinin geometri öğretiminde dinamik geometri yazılımlarını veya internet tabanlı teknolojilerini içeren ders tasarımlarını genel olarak ilgili teknolojik araçlar hakkında bilgi aldıktan ve belirli bir eğitim sürecinden geçtikten sonra sınıflarında kullanmayı düşündükleri ve bu bağlamda olumlu düşünme eğilimlerinin arttığını göstermektedir (Bozkurt, 2021; Erdener ve Gür, 2019; Thurm ve Barzel, 2020). Bu sonuçlardan hareketle matematik öğretmenlerinin geometri öğretim sürecinde yararlanabilecekleri bilgisayar teknolojileri hakkında temel düzeyde bilgi sahibi oldukları, bu teknolojilerden nasıl ve ne şekilde yararlanabileceklerine ilişkin yeterli düzeyde bilgi ve tecrübeye sahip olmadıkları söylenebilir.

Çalışmanın son amacı doğrultusunda öğretmenlerin geometri öğretim sürecinde karşılaştıkları zorluklara ve engellere ışık tutulmuştur. Bu bağlamda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin çoğu donanımsal engeller ve internet altyapısı yetersizliği gibi teknik sorunları ifade ederken, bazı öğretmenler süreç ve zaman yönetimlerinden kaynaklanan zorluklardan ve teknolojik okuryazarlık engellerine dikkat çekmiştir. Alanyazında öğretmenlerin katılımcı olduğu çalışmalar incelendiğinde bilgisayar veya internet kaynaklı sorunların nitelikli geometri öğretimini engellediğine yönelik sonuçların elde edildiği görülmüştür (Altıntaş vd., 2022; Muslu ve Erduran, 2020; Yazlık, 2020). Bazı araştırmalarda, öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinden kaynaklanan sorunların nitelikli öğretimi

engellediği sonucuna varılmıştır (Erduran ve Yeşildere, 2010; McCulloch vd., 2018; Muhazir ve Retrawati, 2022; Öçal ve Şimşek, 2017). Literatürdeki bulgular, bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenler tarafından ifade edilen sorunların iç içe olduğu ve birbirini tetiklediği görülmektedir. Örneğin, bazı öğretmenler öğrencilerin teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilmeleri için kişisel cihazlara sahip olmalarının gerekliliğini vurgulamıştır. Diğer yandan, coğrafi faktörlerin teknolojik okuryazarlık ve fırsat eşitliğini engelleyebildiğini belirten öğretmenler de bulunmaktadır. Bu bulgulardan hareketle matematik öğretmenlerinin yukarıda sıralanan ve birbirini tetikleyen zorluklardan dolayı teknolojiyi etkin kullanmaktan kaçındıkları söylenebilir.

Çalışmanın sonuçlarına göre, matematik öğretmenleri, geometri öğretiminde teknoloji kullanımının önemine dikkat çekmekle birlikte, bilgisayar teknolojilerine ilişkin temel düzeyde bilgiye sahip olmalarına rağmen bu teknolojileri etkin bir şekilde kullanma konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip değildirler. Bu bağlamda, öğretmenlerin teknopedagojik yeterliklerinin artırılması için Öğretmen Bilişim Ağı'nda (ÖBA) sunulan uzaktan eğitim hizmetlerinin kullanılmasının teşvik edilmesi tavsiye edilmektedir. Ayrıca, geometri öğretimine bilgisayar teknolojileriyle destek sağlanması için lisanslı uygulamaların öğretmenlere ücretsiz olarak sunulması ve ÖBA üzerinden örnek öğretim etkinliklerinin tasarlanması önerilmektedir. Son olarak, ileride yapılacak çalışmalarda araştırmacıların, öğretmenlerin teknoloji kullanımıyla ilgili beceri ve öz-yeterliklerinin artırılması amacıyla tasarlanan eğitim programlarının etkisini incelemeleri ve bu eğitimlerin öğretmenlerin geometri öğretiminde teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmalarına ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisini değerlendirmeleri önerilmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Bayburt Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulunun 07/12/2023 tarihli 394 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Yazarların Katkı Oranı

Çalışmada her iki yazar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında herhangi bir çatışma bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Adelabu, F.M, Makgato, M., and Ramaligela, M.S. (2019). The importance of dynamic geometry computer software on learners' performance in geometry. *The Electronic Journal of e-Learning*, 17(1), 52-63. <http://dx.doi.org/10.31258/jes.1.1.p.79-91>
- Adelabu, F., Makgato, M., & Ramaligela, S. M. (2020). Teacher and student attitude toward the use of dynamic geometry computer software in teaching and learning mathematics. *The International Journal of Interdisciplinary Educational Studies*, 15(2), 37. <https://doi.org/10.18848/2327-011X/CGP/v15i02/37-49>
- Açıkgül, K. (2022). Mathematics teachers' opinions about a GeoGebra-supported learning kit for teaching polygons. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 53(9), 2482-2503. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2021.1895339>

- Akgül, M. B. (2014). *The effect of using dynamic geometry software on eight grade students' achievement in transformation geometry, geometric thinking and attitudes toward mathematics and technology*. [Master thesis]. Middle East Technical University.
- Alan, S., Akkoç, H., Yeşildere, S., & Ülger, T. K. (2021) Matematik öğretmenlerinin teknoloji entegrasyon yaklaşımlarının enstrümantal orkestrasyon çerçevesinde incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 406-431. <https://doi.org/10.51460/baebd.825500>
- Altıntaş, E., İlgün, Ş., & Angay, M. (2022). İlköğretim matematik öğretmenlerinin geometri dersinin işlenişi ile ilgili görüşleri. *Artvin Çoruh Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 87-106. <https://doi.org/10.22466/acusbd.1101910>
- Baki, A. (2018). *Matematiği öğretme bilgisi* (2. Baskı). Pegem Akademi <https://doi.org/10.14527/9786052410318>
- Bhagat, K. K., Yang, F. Y., Cheng, C. H., Zhang, Y., & Liou, W. K. (2021). Tracking the process and motivation of math learning with augmented reality. *Educational Technology Research and Development*, 69(6), 3153–3178. <https://doi.org/10.1007/s11423-021-10066-9>
- Bozkurt, G. (2022). Matematik eğitiminde teknoloji odaklı gerçekleştirilen bir proje kapsamında matematik öğretmenlerinin teknolojiye yönelik görüş ve farkındalıklarının incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 196-211. <https://doi.org/10.21666/muefd.951476>
- Chen, Y. C. (2019). Effect of mobile augmented reality on learning performance, motivation, and math anxiety in a math course. *Journal of Educational Computing Research*, 57(7), 1695–1722. <https://doi.org/10.1177/0735633119854036>
- Çakır, R., Adsay, C. & Akgül Uğur, Ö. (2019). Ters-Yüz Sınıf modelinin ve web 2.0 yazılımlarının bilgisayarca düşünme becerisi, etkinlik tecrübesi ve uzamsal düşünme becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 845-866. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.528764>
- Doyuran, G. (2014). Ortaokul öğrencilerinin temel geometri konularında sahip oldukları kavram yanılgıları (Tez No. 381134) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Erdener, K., & Hülya, G. Ü. R. (2019). Ortaokul matematik derslerinde dinamik geometri yazılımı Geometer's Sketchpad kullanımı ile ilgili öğrenci görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 364-377. <https://doi.org/10.25092/baunfed.548536>
- Erdoğan, E. (2009). Platon ve Aristoteles'in bilimlere ilişkin sınıflamaları. *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 137-162.
- Erduran, A., & Yeşildere, S. (2010). Geometrik yapıların inşasında pergel ve çizgecin kullanımı. *İlköğretim Online*, 9(1), 331-345.
- Ghosh, Jonaki (2020, July). *Dynamic geometry software: A conjecture making tool*. At Right Angles, 86-92.
- González, N. A. A. (2018). Development of spatial skills with virtual reality and augmented reality. *International Journal on Interactive Design and Manufacturing (IJIDeM)*, 12(1), 133–144. <https://doi.org/10.1007/s12008-017-0388-x>
- Gökkurt, B. & Soylu, Y. (2016). Ortaokul matematik öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerinin bazı bileşenler açısından incelenmesi: Koni örneği. *İlköğretim Online*, 15 (3), 946-973. <https://doi.org/10.17051/io.2016.14548>
- Gürbüz, K. & Durmuş, S. (2009). İlköğretim matematik öğretmenlerinin dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanlarındaki yeterlikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 1-22

- Güler, H. K. ve Altun, M (2018). Öğretmenlerin inançlarının davranışlarına ve etkili bir geometri dersinin işlenişine yansımaları. *Kastamonu Education Journal*, 26(4), 1345-1357. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.443854>
- Henderson, J., & Corry, M. (2021). Teacher anxiety and technology change: A review of the literature. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(4), 573-587. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2021.1931426>
- Hsu, Y. (2020). Teaching geometrics to young learners using computer-based simulation: the interaction effect of guidance, in relation to representation and manipulation, with socio-cultural background. *Interactive Learning Environments*, 31(1), 282-298. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1777168>
- Hoyles, C. (2018). Transforming the mathematical practices of learners and teachers through digital technology. *Research in Mathematics Education*, 20(3), 209-228. <https://doi.org/10.1080/14794802.2018.1484799>
- İnce-Muslu, B. & Erduran, A. (2020). Matematik eğitimine teknoloji entegrasyon sürecinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 258-273.
- McCulloch, A. W., Hollebrands, K., Lee, H., Harrison, T., & Mutlu, A. (2018). Factors that influence secondary mathematics teachers' integration of technology in mathematics lessons. *Computers & Education*, 123, 26-40. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.04.008>
- Metin, O. ve Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 273-294. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227356>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (1,2,3,4,5,6,7 ve 8.sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=329>
- Muhazir, A., & Retnawati, H. (2020, March). The teachers' obstacles in implementing technology in mathematics learning classes in the digital era. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1511, No. 1, p. 012022). IOP Publishing. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1511/1/012022>
- Negri, S., & von Plato, J. (2019). From mathematical axioms to mathematical rules of proof: recent developments in proof analysis. *Philosophical Transactions of the Royal Society A*, 377(2140), 1-10. <http://dx.doi.org/10.1098/rsta.2018.0037>
- Olsson, J. (2018). The contribution of reasoning to the utilization of feedback from software when solving mathematical problems. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16(4), 715-735 <https://doi.org/10.1007/s10763-016-9795-x>
- Orçanlı, H. B., & Orçanlı, K. (2016). Bilgisayar destekli geometri öğretimi hakkında öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(3), 55-70.
- Öçal, M. F., & Şimşek, M. (2017). Pergel-çizgeç ve GeoGebra inşaları üzerine: Öğretmenlerin geometrik inşa süreçleri ve görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 219-262.
- Önal, N., & Çakır, H. (2016). Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik öğretiminde bilişim teknolojileri kullanımına ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1). <http://dx.doi.org/10.17860/efd.51865>
- Önal, N., & Demir, C. G. (2013). İlköğretim yedinci sınıfta bilgisayar destekli geometri öğretiminin öğrenci başarısına etkisi. *Turkish Journal of Education*, 2(1), 19-28.
- Özen, D. (2015). Ortaokul matematik öğretmenlerinin geometrik düşüncelerinin geliştirilmesi: Bir ders imecesi (Tez No. 395180) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Rybak, A. (2021, June). Effectiveness of teaching and learning in technology-supported mathematics education. In *Journal of Physics: Conference Series*, 1946, (1), 1-17. IOP publishing <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1946/1/012004>

- Roza, Y., Yuanita, P., Saragih, S., Alfajri, H., & Saputra, A. (2017). Computer-based media for learning geometry at mathematics class of secondary schools. *Journal of Educational Sciences*, 1(1), 79-91. <https://doi.org/10.31258/jes.1.1.p.79-91>
- Stols, G., & Kriek, J. (2011). Why don't all maths teachers use dynamic geometry software in their classrooms?. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(1), 137-151
- Şeker, H. B., & Erdoğan, A. (2017). GeoGebra yazılımı ile geometri öğretiminin geometri ders başarısına ve geometri öz-yeterliliğine etkisi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 7(12), 82-97.
- Tekin, B., & Keserci, M. (2023). 2017-2022 Yılları arasında Türkiye'de matematik eğitiminde görselleştirme ile ilgili yapılan çalışmaların içerik analizi. *International Journal of Eurasia Social Sciences/Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52), 624-641. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoes.3323>
- Thurm, D. & Barzel, B. (2020). Effects of a professional development program for teaching mathematics with technology on teachers' beliefs, self-efficacy and practices. *ZDM Mathematics Education*, 52, 1411-1422. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01158-6>
- Ünlü, M., & Ertekin, E. (2018). Ortaokul öğrencileri için geometriye yönelik inanç ölçeği geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 39-48. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.346334>
- Van De Walle, J. A., Karp, K. S. ve Bay-Williams, J. M. (2016). *İlkokul ve Ortaokul Matematiği Gelişimsel Yaklaşımla Öğretim*. (7. Baskı). (Çev. Edt: Soner Durmuş). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi 2012).
- Yazlık, D. Ö. (2020). Matematik öğretmeni adaylarının Cabri yazılımıyla çalışma yaprakları tasarlama süreci ile bunların geometri öğretiminde kullanılması üzerine görüşleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1291-1334. <https://doi.org/10.29299/kefad.795778>
- Yenilmez, K., & Yaşa, E. (2008). İlköğretim öğrencilerinin geometrideki kavram yanılgıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 461-483.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, E., & Arpacı, I. (2024). Understanding pre-service mathematics teachers' intentions to use GeoGebra: The role of technological pedagogical content knowledge. *Education and Information Technologies*, 1-22. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12614-1>
- Žakelj, A., & Klancar, A. (2022). The role of visual representations in geometry learning. *European Journal of Educational Research*, 11(3), 1393-1411. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.3.1393>
- Zengin, S., Akel, E., Çolak, A., Çolak, N., Ay, Z. Ö., & Metin, E. (2024). Eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 11(103), 165-173. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10616592>

Extended Abstract

Introduction

Geometry, being a learning area that reflects the axiomatic structure of mathematics and emphasizes spatial thinking, holds a significant position in middle school mathematics (Erdoğan, 2009; Negri & Plato, 2019; Yenilmez & Yaşa, 2008). In this context, the effective use of computer-based technologies in instructional processes is recommended to support deep and meaningful learning and the development of intuitive thinking skills, especially in the context of geometry education at the middle school level (Baki, 2018; Çakır et al., 2019; Gonzalez, 2017; Van de Walle et al., 2016). The role of mathematics teachers is crucial to effective geometry instruction and the expected development of students' geometric reasoning skills (Gürbüz & Durmuş, 2009). In the digital age, where information technologies are continuously evolving, the integration of these technologies

into geometry instruction and the design of quality teaching processes are thought to be highly dependent on teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) and attitudes toward technology. This study aims to examine the thoughts of middle school mathematics teachers regarding the use of computer technologies in geometry instruction. It is considered that the results of this study can be evaluated as a reflection of teachers' digital competence profiles.

Method

This study was designed using a case study pattern as a qualitative research method. The participants of the study consisted of thirteen middle school mathematics teachers determined through convenient sampling. A semi-structured interview form developed by the researchers was used to determine teachers' perceptions of using computer-based technological tools. Four fundamental questions were posed to mathematics teachers during the interview to determine their views on the necessity of using computer-based technologies in geometry instruction, the contributions of these technologies to the teaching process, the manner of utilizing these technologies, the frequency of usage, and the problems encountered in these processes. Content analysis was performed on the collected data, and categories were derived based on the similar statements of the participants.

Findings

The majority of mathematics teachers, with more than ten years of professional experience, expressed positive views on the use of computer and internet technologies in instructional activities involving geometry concepts. It was observed that they were aware of dynamic software and internet-based educational platforms in this context. According to the findings of the study, mathematics teachers stated that computer and internet technologies facilitate drawings, concretize concepts, support visualization, and contribute to effective time management. The study also revealed that mathematics teachers mostly use dynamic geometry software and internet-based educational platforms in compulsory situations during geometry instruction. Moreover, teachers avoided providing detailed information about the purpose and manner of using these technologies in the interviews. Finally, the findings indicated that most teachers perceived technical problems as barriers to using technology, while some teachers highlighted difficulties arising from process and time management and technological literacy barriers.

Conclusion and Discussion

Reviewing the literature, it is evident that mathematics teachers generally have a positive attitude towards computer or internet-supported instructional processes in mathematics and geometry instruction (Açıkgül, 2022; Adelabu et al., 2020; Altıntaş et al., 2022; İnce-Muslu & Erduran, 2020; Rybak, 2021; Önal & Çakır, 2016; Özen, 2015). These findings support the results of the current study, suggesting that experienced mathematics teachers, who can be classified as experienced teachers, are aware of the necessity and importance of using technology in geometry instruction, which requires exploring spatial relationships and reflects the axiomatic structure of mathematics.

In parallel with the obtained findings, the literature also indicates that technology-supported geometry instruction provides advantages such as concretizing geometric concepts, visualizing shapes, exploration, drawing attention, and supporting permanent and easy learning (Altıntaş et al., 2022; Gonzalez, 2018; Yazlık, 2020). Considering these findings, it can be said that teachers are aware of their ability to effectively manage the process by creating geometric shapes that are difficult or time-consuming to draw in the virtual environment during the teaching of geometry, allowing students to explore relationships between geometric concepts.

Stols and Kriek (2011) found in their study that teachers' motivation to use technological software in geometry instruction is influenced by the convenience it provides to them in the classroom and that teachers with insufficient levels of technological literacy tend to avoid using technology in teaching processes. This result supports the findings of the current study. Based on the findings, it is understood that mathematics teachers have basic knowledge about computer technologies that can be utilized in geometry instruction but tend to resort to effective traditional methods due to a lack of sufficient knowledge and experience on how to use these technologies.

When examining studies in which teachers participated, it is evident that problems related to computers or the internet hinder qualified geometry instruction (Altıntaş et al., 2022; Muslu & Erduran, 2020; Yazlık, 2020). These results are consistent with the findings of the current study. It can be stated that due to the challenges mentioned above, teachers tend to avoid effectively using technology and prefer other methods in geometry instruction.

Kuram ve Uygulamada SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 27.03.2024 Kabul/Accepted: 08.05.2024

Makale Türü: Araştırma

Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Bilim Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanının Değerlendirilmesi*

*Adnan ÖZER**

*Memet KUZHEY***

ÖZ

Bu araştırmada, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre bilim teknoloji ve toplum öğrenme alanının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanını işlerken "Bilim Teknoloji ve Toplum" (BTT) bileşenleri bakımından kendilerini yeterli görüp görmedikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. BTT öğrenme alanına öğretim programında yer verilmesi kadar uygulamada yer verilmesi de bir o kadar önemli görülmüştür. İlgili literatür incelendiğinde bu araştırma ile ilgili literatürde sınırlı sayıda çalışmanın olması ve bu öğrenme alanına programda yer verilmesi kadar öğretmenlerin uygulamada da başarılı olup olmadıklarının araştırma açısından önemli görülmektedir. Bundan dolayı alana katkı sunması beklenmektedir. Araştırma, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleri ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim- öğretim yılı Bayburt ilinde görev yapan sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Katılımcıların öğrenme alanına ilişkin görüşlerini tespit etmek için araştırmada verileri görüşme formu ile toplanmıştır. Toplanan veriler betimsel analizle çözümlenmiştir. Araştırmada sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanındaki deneyimlerine dayalı olarak konu alan bilgilerine bakılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler; öğrenme alanı kapsamında Türk bilim insanlarına yeterli düzeyde yer verilmediğini, konular soyut olduğundan öğrencilerin konuları kavrayamadıkları, etkinlik sayı ile zamanının yetersiz olduğunu, bilgiye ulaşmanın kolay olduğunu fakat doğruluğu teyit edilemeyen bilgilerin öğrenildiğini de ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, bilim, teknoloji ve toplum, öğrenme alanı, sosyal bilgiler öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, program değerlendirme

Evaluation of Science, Technology and Society Learning Area According to the Views of Social Studies and Classroom Teachers

ABSTRACT

In this study, it was aimed to evaluate the science, technology and society learning domain according to the views of social studies and classroom teachers. It was tried to determine whether social studies and primary school teachers consider themselves adequate in terms of "Science Technology and Society" (STS) components while teaching science, technology and society learning area. It was considered as important to include the STS learning domain in the curriculum as it is to include it in practice.

Atıf Bilgisi: Özer, A. & Kuzey, M. (2024). Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanının değerlendirilmesi. *Kuram ve uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1) 183-199. Doi: 10.48066/kusob.1459860

* Bu çalışma, Dr. Öğr. Üyesi Memet KUZHEY danışmanlığında tamamlanmış olan "Bilim Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanının Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

* Yüksek Lisans Öğrencisi, Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. adnann_ozerr@outlook.com, ORCID: 0009-0006-3975-3087.

** Doç. Dr., Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı, memetkuzey@bayburt.edu.tr, ORCID: 0000 0002 9866 8134.

When the related literature is examined, it is seen that there is a limited number of studies in the literature related to this research and whether teachers are successful in practice as well as including this learning area in the curriculum. Therefore, it is expected to contribute to the field. The research was conducted with social studies and classroom teachers. The study group of the research consists of social studies and classroom teachers working in Bayburt province in the 2022-2023 academic year. In order to determine the views of the participants on the learning domain, the data In order to determine the participants' views on the learning domain, data were collected through an interview form. The collected data were analyzed by descriptive analysis. In the study, the subject area knowledge of social studies and primary school teachers was examined based on their experiences in science, technology and society learning area. According to the results of the study, the teachers stated that Turkish scientists were not sufficiently included in the learning area, students could not comprehend because the subjects were abstract, the number and time of activities were insufficient, it was easy to access information, but information that was not confirmed was learned.

Keywords: Social studies, science, technology and society, learning area, social studies teachers, classroom teachers, curriculum evaluation

Giriş

İnsanlığın kadim tarihinde bilim, teknoloji, ekonomi ve toplumsal alanlarda sürekli bir değişim ve gelişim yaşanmaktadır. Toplumlar varlığını devam ettirebilmek için bu değişim ve gelişimlere göre donanımlı ve nitelikli bireylere ihtiyaç duyabilmektedirler. Bu gereksinimden dolayı nitelikli bireyler yetiştirebilmek için eğitim ve öğretim faaliyetlerinin kalitesinin artırılması çabaları her zaman toplumların, eğitimcilerin, araştırmacıların ilgi alanı olmuştur (Tuzcu, 2011).

İleri toplumlarda bilim ve teknoloji çok yaygın olmasına rağmen büyük bir kısmının bilim ve teknolojiden kaynaklı sorunlarla karşı karşıya kaldıkları ve bu durum karşısında kendilerine verilen haklardan haberdar olmadıkları görülmektedir (Cheek, 1992). Bu bağlamda sosyal bilimleri bir öğrenme alanı altında birleştiren sosyal bilgiler, toplumun her kesimine bilgi, beceri, değerler ile ilgili yetkinliklerin kazandırılmasında büyük bir öneme sahiptir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005).

Yaşadığımız toplumda yenilikçi düşünceler üreten, bilim ve teknolojinin gelişimine uyum sağlayan bir nesil yetiştirme görevi sosyal bilgiler dersinin amaçları arasındadır. Bunun için sosyal bilgiler dersinde yer alan bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanı, klasik ezberci öğrenme alanı olmaktan çıkartılmalı, öğrencilerin kendilerini gerçekleştirebileceği daha yaratıcı, ilham verici ve değişen-gelişen dünya ile ilgili projeler üretebilecekleri aktif öğrenme alanına dönüştürülebilmelidir. Bu öğrenme alanı kapsamında bilim insanlarının hayatları hikâyeleştirme, dijital öyküleme yöntemi gibi alternatif öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak anlatılmalı, ileride onların bir bilim insanı olabileceği özgüveni verilmelidir. Bundan dolayı eğitim yöntemlerini güncellemek ve çağa uyarlayabilmek için bu tarz yenilikçi çalışmaların yapılması yani alternatif yöntem ve tekniklerin kullanılması oldukça önemlidir(Bozkaya, 2023).

Öğrencilerin geleceğin teknolojisini, bilimini üretebilecek ve sosyal değişime uyum sağlayabilecekleri donanıma sahip olmaları; bilim ve teknoloji alanındaki değişim-gelişimleri sürekli takip etmelerine ve kendilerini bu yeniliklere göre yetiştirmelerine bağlı olduğu vurgulanmalıdır. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersini veren öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir (Ata, 2006).

İlgili literatür incelendiğinde bu alanla ilgili farklı çalışmaların (Zoller ve Ben-Chaim, 1994; Bower ve Nelson, 1998; Sweeney, 2001; Henning ve King, 2005; Özensoy, 2008; Amirshokoohi, 2008; Çelikcan, 2010; Pala, 2019; Serttaş, 2019; Kılınç, 2021) olduğu görülmektedir. Zoller ve Ben Chaim (1994) çalışmasında öğretmenlerin bilim, teknoloji ve toplum alanında yetersiz oldukları;

Özensoy (2008) çalışmasında farklı dönemlerde ortaya çıkan gelişmeler arasında ilişki kuramadıkları; Pala (2019) çalışmasında öğrenci performanslarını etkileyen en önemli belirleyicilerin başında dijital okuryazarlık geldiğini; Kılıç (2021) araştırmasında öğretmen adaylarının öğretmenlere göre bilim, teknoloji ve toplum alanında yetersiz oldukları sonucuna vardıkları görülmektedir.

Bu çalışmada BTT öğrenme alanı sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmiştir. BTT öğrenme alanı ile ilgili ulaşılabilen yerli ve yabancı kaynaklara bakıldığında sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Ayrıca programların uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucunda elde edilen verilere göre yeniden düzenlenmesi program geliştirme açısından kritik öneme sahiptir. Bu bağlamda BTT öğrenme alanının öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi araştırma açısından önemli görülmektedir.

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (SBDÖP), kazanımlarının gerçekleştirilmesinde “yerellik, güncellik, disiplinler arası, yansıtıcı sorgulama, geçmiş-bugün-gelecek bağlantısı, zaman-süreklilik-değişim ve esneklik” gibi temel ilkeler dikkate alınmaktadır. Bu ilkelerin aynı zamanda BTT öğrenme alanının uygulanmasında kullanılıp kullanılmadığı; BTT öğrenme alanında verilen bilginin yanı sıra teknolojiyi kullanma, değişim ve sürekliliği algılama gibi beceriler ile bilimsellik, çalışkanlık gibi değerlerin öğrencilere kazandırılıp kazandırılmadığı; öğretmenlerin bu beceri ve değerleri ne düzeyde öğretebildikleri ile öğrencilerin ne düzeyde kendi yaşantılarına yansıtabildikleri araştırma bağlamında değerli görülmektedir.

Yapılan çalışmalara bir yenisini eklemek; bilim, teknolojinin sürekli değişmesi, dijital vatandaşlık, dijital okuryazarlık gibi bilgi ve beceri temelli uygulamaların ortaya çıkması ve buna bağlı olarak toplumların, bireylerin ve doğanın ihtiyaçlarının değişmesi bu çalışmanın gerekçeleri arasındadır. Toplumun, bireyin ve doğanın ihtiyaçlarına eğitim politikalarında, eğitim programlarında yer verilmesi kadar uygulamada yer verilmesi de bir o kadar önemlidir. Öğretmenlerin yenilikçi düşünme, teknolojiyi kullanma, zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ile bilimsellik ve çalışkanlık gibi değerlerin kazandırılmasına yönelik görüşlerini belirlemek ve bu görüşlerine göre öneriler geliştirmek düşüncesiyle bu çalışma yapılmıştır. Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, SBDÖP’de yer alan bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaca yönelik olarak, araştırmanın problem durumu şu şekildedir: "Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre; dördüncü, beşinci, altıncı ve yedinci sınıflarda bilim, teknoloji ve toplum (BTT) öğrenme alanının içeriğinin incelenmesi, karşılaştırılması ve değerlendirilmeleri nelerdir?" bu problemi çözebilmek için aşağıdaki alt problemlerin yanıtları bulunmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmada ana problem çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin BTT öğrenme alanının SBDÖP’de ele alışına yönelik görüşleri nelerdir?
2. Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin BTT öğreniminde ders kitabı ve öğrenci çalışma kitaplarına yönelik görüşleri nelerdir?
3. Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin BTT öğrenme alanının öğrencilere hayat boyu öğrenmelerine yönelik görüşleri nelerdir?
4. Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin BTT öğrenme alanında, öğrenme ve öğretme süreçlerinde uyguladıkları etkinlikleri, yöntem ve teknikleri, araç-gereçlere kullanımına yönelik görüşleri nelerdir?
5. Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin BTT öğrenme alanının öğretiminde karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlükler karşısında geliştirdikleri çözüm önerilerine yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde çalışmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına ve bu verilerinin değerlendirilmesinde kullanılan analiz yöntemine yer verilmektedir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma modeli, araştırılacak soru ve cevapları ya da varsayımları test etmek için araştırmanın amacı ile örtüşen, verilerin elde edilmesi ve verilerin analizi için gerekli imkanların ve ortamın sağlanmasıdır (Büyüköztürk vd., 2013; Karasar, 2012). Bu bağlamda araştırma konusuna uygun olarak nitel araştırma modeli kullanılmıştır.

Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre BTT öğrenme alanını değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada nitel yöntem kullanılmıştır. Nitel araştırma, çalışılan konuların, elde edilen bilgi ve deneyimlerin genel bir çerçeve halinde yakalamayı amaçlar. Bu yönüyle bireylerin bilgi donanımlarını ve tutumlarını detaylı bir şekilde incelemeye olanak verir. Nitel araştırma, deneyimlerin ve olayların gözlemlendiği ortamları bir bütün olarak ortaya koyan süreçtir. Bu süreçte doküman analizi, gözlem ve görüşme gibi nitel yöntemler, veri toplamada sıkça tercih edilen yöntemler arasındadır (Taşgın, Halıcıoğlu, Güler 2013; Şimşek ve Yıldırım, 2011).

Yin'e göre (2017) neredeyse tüm nitel çalışmalar, sadece tek bir durumu yahut birkaç durumu detaylıca incelenmesi ile başlar. Bu yöntem araştırmanın birçok yönünü ortaya koyabileceğinden bu çalışmada nitel yöntemlerden birisi olan durum (örnek olay) incelemesi kullanılmıştır. Durum incelemesi, belirli bir olayı, durumu veya grupları detaylı bir şekilde inceleyen bir araştırma yöntemidir (Şimşek ve Yıldırım, 2011).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu çalışmanın problemine çözüm bulmak ve gerekli bilgileri toplamak amacıyla, Bayburt ilinde görev yapan sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Bu bağlamda, araştırmanın grubu, söz konusu ilde görev yapan sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır.

Çalışma grubu; 2022–2023 eğitim ve öğretim yılında Bayburt ilinde görev yapan 18 sosyal bilgiler öğretmeni ile 17 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Bilimsel etik gereği araştırmaya katılan öğretmenlerin kimlik bilgileri gizli tutulmakta ve öğretmenlere (Ö1), (Ö2) şeklinde sıra numarası verilerek kodlanmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri görüşme formu yöntemi ile toplanmıştır. Görüşme, sosyal bilimlerde oldukça yaygın kullanılan veri toplama araçlarından biri olup, bireylerin tecrübelerine davranışlarına, fikirlerine, söylemlerine dair bilgi elde etmede etkili bir yöntem olduğundan ötürü bu çalışmada da kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 120; Briggs 1986).

Görüşme formu açık uçlu beş sorudan oluşmaktadır. Bu sorular oluşturulmadan önce ilgili literatür incelenmiş ve araştırmanın amacı doğrultusunda soru havuzu oluşturulmuştur. Soru havuzu kapsamında Özensoy (2012)'un çalışmasında kullandığı sorular da dâhil edilmiştir. Bu soru havuzu Hatay, Tekirdağ, Muğla, Hakkâri, Rize illerinde aktif olarak çalışan beş sosyal bilgiler ile beş sınıf öğretmenine gönderilmiştir. Öğretmenlerden bu soruların BTT öğrenme alanını kapsayacak şekilde olup olmadığı veya eksiklerin bulunup bulunmadığı konusunda görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenlerden gelen dönütlere göre soru havuzu yeniden şekillendirilmiştir. Daha sonra soru havuzundaki soruların araştırmanın amacına uygun olup

olmadıkları konusunda uzman görüşü alınmıştır. Üç uzmanın dönütleri sonucunda görüşme formuna son hali verilmiştir. Gerek öğretmenlerden gerekse uzman görüşlerinden elde edilen dönütler Özensoy (2012) çalışmasında kullandığı soruların bu araştırma için yeterli olduğunu göstermiştir. Bu sebeple yazardan gerekli izinler alınarak görüşme formunda bu sorular kullanılmıştır.

Görüşme formunun öğretmenlere uygulanması için Bayburt Üniversitesi'nden etik izin onayı alınmıştır. Ayrıca Bayburt MEM'den gerekli izin alındıktan sonra öğretmenlere telefon ile ulaşılmıştır. Öğretmenlere araştırma ile ilgili açıklamalar yapıldıktan sonra gönüllü olarak katılıp katılmayacakları sorulmuş, katılmak isteyen öğretmenler için belirli gün ve saat birlikte belirlenmiştir. Belirlenen gün ve saatte öğretmenler ile görüşmeler gerçekleştirilmiş ve kayıt altına alınmıştır. Görüşme yapıldığı sırada alınan notların tamamı yazılı hale getirilerek bu araştırmanın analizi için birleştirilmiştir. Formdan elde edilen bulgular araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmaktadır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda görüşme formu aşağıdaki sorulardan oluşmaktadır.

1. BTT öğrenme alanının programda ele alınışını yeterli görüyor musunuz? Açıklar mısınız?

2. BTT öğrenme alanının öğretiminde ders kitabı ve öğrenci çalışma kitaplarını yeterli görüyor musunuz? Açıklar mısınız?

3. BTT öğrenme alanı, öğrencilerin hayat boyu öğrenmelerine ne tür katkı sağlıyor?

4. BTT öğrenme ve öğretme süreçlerinde uyguladıkları etkinlikleri, yöntem ve teknikleri, araç-gereçleri belirlemek için Bilim, Teknoloji ve Toplum öğretiminde hangi uygulamaları yapıyorsunuz?

5. BTT öğrenme alanının öğretiminde karşılaştığınız güçlükler nelerdir? Bu güçlükler karşısında hangi çözüm yollarını geliştiriyorsunuz?

Verilerin Analizi

Görüşme formundan elde edilen verileri analiz etmek için araştırmanın veri toplama aracına uygun olan betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analize göre elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde araştırmanın problemleri ile ilişkilendirilerek betimlenmiştir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanmış ve yorumlanmış, neden-sonuç ilişkileri irdelenmiş ve birtakım sonuçlara ulaşılmıştır. Betimsel analiz yapılırken görüşülen ya da gözlenen öğretmenlerin perspektiflerini vurgulamak amacıyla sıkça doğrudan alıntılara yer verilmiş ve yorumlanmıştır (Altunışık, Çoşkun ve Bayraktaroğlu, Yıldırım, 2010, s.168).

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma sonuçlarının inandırıcılığı, bilimsel araştırmanın en önemli ölçütlerinden biridir. Bu nedenle geçerlik ve güvenirlik araştırmalarda yaygın olarak kullanılan iki ölçüttür. Kullanılan veri toplama araçlarının ve araştırma deseninin geçerliğini ve güvenirliğini her araştırmacının çok dikkatli bir şekilde test etmesi ve sonuçları okuyucuya rapor etmesi beklenir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmacılar ile uzman görüşlerinin uyuma oranına göre çalışmanın güvenirligi hesaplanmıştır. Hesaplamada Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen [(Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı x 100) güvenirlilik formülü kullanılmış ve elde edilen veriler bu formüle göre hesaplanmıştır. Bu doğrultuda uzman görüşüne sunulan tema ve kodlarda görüş birliğine varılmıştır. Bu doğrultuda uyum yüzdesi (%100) olarak hesaplanmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma Bayburt Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Etik Kurulu karar 29.03.2023 tarihli E83542712-050.99-124393 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Bulgular ve Yorumlar

Nitel araştırma çerçevesinde elde edilen bulgular ve yorumlar, açıklayıcı ve sıralı olarak aşağıda verilmiştir.

Öğretmenlerin BTT Öğrenme Alanının Öğretim Programında Yer Verilmesine İlişkin Görüşleri

Katılımcıların BTT ile ilgili bilgi ve tecrübelerini belirlemek için “BTT'nin programda ele alınışını yeterli/yetersiz görüyor musunuz? Bunun nedenini açıklar mısınız?” sorusu yöneltilmiş ve bu soruya verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Görüşmeye Alınan Öğretmenlerin Verdikleri Yanıtlarla İlgili Bulgular

Öğretmen Branşları	Yeterli		Yetersiz		Kısmen yeterli	
	f	%	f	%	f	%
Sosyal Bilgiler Öğretmenleri	1	2.86	17	48.57	-	-
Sınıf Öğretmenleri	4	11.43	12	34.29	1	2.86
Toplam	5	14,29	29	82,86	1	2,86

Araştırmaya katılanların, BTT öğrenme alanının programda ele alınışını yeterli görüyor musunuz? sorusuna yetersiz diyen sosyal bilgiler öğretmenleri (n=17), yetersiz diyen sınıf öğretmenleri (n=12), yeterli diyen sosyal bilgiler öğretmenleri (n=1), yeterli diyen sınıf öğretmeni (n= 4), kısmen yeterli diyen sınıf öğretmeni (n=1) şeklinde yanıt vermişlerdir.

Katılımcılardan öğrenme alanın programda ele alınışını yetersiz düzeyde olduğunu söyleyenler, bunun nedeni olarak; Türk bilim insanlarına yeterli düzeyde yer verilmediğini, Nano teknoloji, yapay zekâ, kodlama ve dijital oyunlar gibi yaratıcı teknolojiye çok az düzeyde yer verildiğini; kazanımlar için yeterli sürenin verilmediğini, sınıf düzeylerinde çeşitlendirilmediğini ve kazanım sayısının yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir.

Katılımcılardan yeterli düzeyde olduğunu ifade edenler ise, bunun sebebi olarak sosyal bilgiler dersinin sosyal bilimlerden oluşturulmuş çok kapsamlı bir ders olduğundan BTT öğrenme alanına ancak bu kadar yer verilebilir düşüncesini belirtmişlerdir. Hatta bu katılımcılar, bu öğrenme alanına verilen sürenin bir kısmının tarih, coğrafya ve anayasa içeriğine sahip kültür ve miras ile etkin vatandaşlık öğrenme alanlarına kaydırılması gerektiğini söylemişlerdir.

Katılımcılardan kısmen yeterli düzeyde olduğunu belirten ise, son yıllardaki dijital teknolojideki gelişmeler, bireylerin çağın niteliklerine göre yetiştirilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır ve bunun için de bu öğrenme alanına mevcut olan durumdan daha çok yer ayrılması gerekliliğini belirtmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplara ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Yeterli bulmuyorum çünkü dijital ve teknolojik bir dünyada yaşıyoruz bu üniteye gerekli önemin verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu öğrenme alanının dijital oyunlar ve yapay zekâ

ile daha fazla ilişkilendirilmesi gerektiğini, programda daha kapsamlı yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum” (Ö12).

“Yeterli görmüyorum. Konu kapsamı daha da genişletilebilir yapay zekâ, nano teknoloji gibi unsurlara daha fazla yer verilmelidir. Çocuklar icat yapmayı çok zor olarak görmemeli daha basit düzeyde aletler yapmaya teşvik edecek etkinliklere ve kısımlara yer verilmelidir. Programda bu öğrenme alanına gerekli önem verilmeli ve bu alana ait atölye veya beceri merkezleri oluşturulmalıdır” (Ö3).

“Yeterli bulmuyorum çünkü kazanım sayısı fazla, ders saati az” (Ö28).

“Yeterli olduğunu düşünmüyorum çünkü tanımlar ve bilimin tarihi, teknolojinin tarihi ve toplumların bu alanlara katkılarını kapsayan ayrı bir kazanım konulması gerektiğini düşünüyorum” (Ö35).

Öğretmenlerin BTT Öğrenme Alanının Ders ve Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Verilmesine İlişkin Görüşleri

Öğrenme alanının ders ve öğrenci çalışma kitaplarında yeterli düzeyde yer verilip/verilmediğini belirlemek için katılımcılara “Ders ve öğrenci çalışma kitaplarında BTT öğrenme alanını yeterli/yetersiz görüyor musunuz? sorusu yöneltilmiş ve verdikleri yanıtların “Nedenlerini açıklar mısınız? şeklinde ek bir soru daha yöneltilmiştir. Bu sorulara verilen yanıtlar ilişkin bulgulara Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Görüşmeye Alınan Öğretmenlerin Verdikleri Yanıtlarla İlgili Bulgular

Öğretmen Branşları	Yeterli		Yetersiz		Kısmen yeterli	
	f	%	f	%	f	%
Sosyal Bilgiler Öğretmenleri	1	2.86	17	48.57	-	-
Sınıf Öğretmenleri	4	11.43	12	34.29	1	2.86
Toplam	5	14,29	29	82,86	1	2,86

Katılımcılar genel olarak BTT öğrenme alanının ders kitapları ile çalışma kitaplarında yeterli düzeyde verilmediği kanaatini taşımaktadırlar. Tablo 3 incelendiğinde ders ve çalışma kitapları yetersiz diyen sosyal bilgiler öğretmenleri (n=17), yetersiz diyen sınıf öğretmenleri ise (n=12); yeterli diyen sınıf öğretmenleri (n= 4), yeterli diyen sosyal bilgiler öğretmeni ise (n=1); kısmen yeterli diyen sınıf öğretmeni (n=1) şeklinde olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden ders kitapları ile çalışma kitaplarını yetersiz düzeyde görenler, bunun nedenlerini şu şekilde açıklamışlardır: Türk dünyasındaki bilimsel gelişmelere ve Türk bilim insanlarının çalışmalarına yeterli düzeyde yer verilmediği; genel olarak Batılı bilim insanlarına yer verildiğini; etkinlik sayısının yetersiz olduğunu; bilim insanlarının yaşamlarının başarı hikâyeleri şeklinde anlatılmadığı; öğrenme alanının soyut olan konularının somutlaştırılmadığı; kronolojik düşünme becerisini geliştirici araçlara yer verilmediği; QR gibi dijital yeterlilikleri geliştirici etkinliklerin sınırlı sayıda yer aldığı; ders kitaplarında kullanılan bazı görsellerin direkt altında kaynakçalarının belirtilmediği; bazı verilerin güncellenmediği; içeriğin sarmal yaklaşıma göre verilmediğini ve değerlendirme sorularının yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden, yeterli düzeyde görenler, bunun nedenlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: Sosyal bilgiler dersi, sosyal bilimlerden türetilmiş bir müfredat dersi olup, bu disiplinlere ait terimler, bilgiler, beceriler ve değerlerin hepsine yer verilmesi imkânsızdır. Onun için öğrencilere bilgiye nasıl ulaşılacağını öğretmek yeterli görülmelidir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden kısmen yeterli düzeyde olduğunu gören, bunun nedeni olarak şunu söylemiştir: Öğrenme alanı ile ilgili olarak çalışma kitaplarında yeterli düzeyde etkinlik örnekleri yoktur. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplara ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Yeterli görüyorum çünkü sosyal bilgiler ders kitabı bu öğrenme alanına yeteri kadar yer vermiştir. Ders kitaplarında birçok çoktan seçmeli soruya yer verilmiştir. Bu alanın öğrenilmesi için bunlar yeterlidir” (Ö10).

“Yeterli bulmuyorum. Etkinlik sayısının artırılması gerektiğini düşünüyorum. Kitaba QR kodlar konulması gerektiğini, etkinlik cevaplarının bu kodların okutularak ulaşılması gerektiğini düşünüyorum. Verilen bilimsel gelişmeler sonucu icat edilen çalışmaların videolarına veya 3D boyutlarına da QR kodlar ile ulaşılması gerektiğini düşünüyorum” (Ö1).

“Yeterli görmüyorum. Yabancı bilim adamlarına çok fazla yer verildiğini düşünüyorum. Yabancı bilim insanlarına zaten birçok derste yer veriliyor. Bu öğrenme alanında daha çok Türk bilim insanlarına yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Birçok Türk bilim insanı dünyaca prestijli yayınlarda yer buluyor bu bilim insanlarının ders kitabında da yer alması gerektiğini düşünüyorum” (Ö3).

“Yeterli bulmuyorum çünkü ders kitaplarında resimler çok net değil, görseller daha net bir şekilde verilebilir. Daha güncel görseller kullanılabilir. Kitapların alt kısımlarında QR kod içerikli bir sistem getirilebilir. Böylece soruların dijital çözümlerine ulaşmak daha kolay olabilir. Görsellerin, haritaların, şekillerin 3 boyutlu biçimlerine ulaşmak QR kodlar ile daha kolay sağlanabilir. Bu kodlar ile dünyada yapılan ya da geliştirilen teknolojik veya bilimsel gelişmelerden haberdar olunulabilir” (Ö12).

Öğretmenlerin BTT Öğrenme Alanının Öğrencilerin Hayat Boyu Öğrenmelerine Etki Düzeylerine İlişkin Görüşleri

BTT öğrenme alanının öğrencilerin yaşamsal becerileri üzerindeki etkisini belirlemek için katılımcılara BTT öğrenme alanı, öğrencilerin hayat boyu öğrenmelerine ne tür katkı sağlıyor? sorusu yöneltilmiş ve bu soruya verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3.Görüşmeye Alınan Öğretmenlerin Verdikleri Yanıtlarla İlgili Bulgular

Öğretmen Branşları	Yeterli		Yetersiz		Kısmen yeterli	
	f	%	f	%	f	%
Sosyal Bilgiler	18	51,43	-	-	-	-
Sınıf Öğretmenleri	17	48,57	-	-	-	-
Toplam	35	100	-	-	-	-

Tablo 3 incelediğinde katılımcıların her biri bu soruya olumlu yanıt vermişlerdir ve yine öğrenme alanının her bir öğrenciye birden çok bilgi, beceri ve değer kazandırdığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların belirttiği kazanımlar şunlardır: İnsanlığın ve bilimin tarihsel sürecini kavrar, değişim ve sürekliliği algılar, bugünden geçmişe bağlantı kurar, yakın zaman ve yakın çevreden hareketle genişleyen çevreler anlayışını algılar, bilimin insanlığın ortak malı olduğu düşüncesini kazanır, genelden özele doğru düşünme eylemini gerçekleştirir, küresel bağlantı kurmalarında ufuk işlevi görür, bilimsel araştırma yeteneği kazanır, zaman ve ekonomiden tasarruf sağlar, yaratıcı düşünme becerisi kazanır, keşfetmeyi ve araştırma öğrenir. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplara ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Bu öğrenme alanının öğrencilere bilimin tarihsel gelişimini ve bilimin toplumlar üzerindeki etkisini ve gelişimini öğrenme noktasında büyük bir katkı sağladığını düşünüyorum. Bilimsel gelişmeleri öğrenmeden önce bilim tarihini öğreterek öğrencinin bu alanda alt yapı oluşturmasını desteklediğini düşünüyorum” (Ö2)

Bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanının öğrencilere genelden özele doğru düşünme becerisi kazandırdığını, geçmiş ve gelecek arasında köprü kurmak ve sentez yapmaya katkı sağladığını düşünüyorum. Keza bilimsellik, sorumluluk, duyarlılık, saygı dayanışma gibi değerler kazandırdığını düşünüyorum” (Ö4).

“Bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanının öğrencilere uluslararası işbirliğini ve ortak kültürlerin önemini aşıladığını düşünüyorum” (Ö9).

“Bu öğrenme alanının öğrencilere yapılacak çalışmalarda sabırlı ve öz verili davranmaları gerektiğini bilimsel ve teknolojik gelişmelerin işbirliği ile daha iyi yerlere ulaşacağını öğrettiğini düşünüyorum” (Ö10).

Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde BTT Öğrenme Alanında Yaptıkları Uygulamalara İlişkin Görüşleri

Öğrenme ve öğretme süreçlerinde BTT öğrenme alanına ilişkin uygulanan etkinlikleri, yöntem ve teknikleri, araç-gereçleri belirlemek için katılımcılara BTT'nin öğretiminde hangi uygulamaları yapıyorsunuz? sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlara ilişkin bulgulara Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Görüşmeye Alınan Öğretmenlerin Uyguladıkları Yöntem ve Tekniklere İlişkin Bulgular

Öğretmen Branşları	Uyguluyorum		Uygulamıyorum		Kısmen Uyguluyorum	
	f	%	f	%	f	%
Sosyal Bilgiler	18	51,43	-	-	-	-
Sınıf Öğretmenleri	17	48,57	-	-	-	-
Toplam	35	100	-	-	-	-

Katılımcıların her biri bu soruya cevap vermişlerdir ve yine her biri, birden çok etkinlik örneği, yöntem ve teknik, araç- gereç kullandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların kullandığı etkinlik örnekleri, yöntem ve teknikler, araç-gereçler şunlardır: Web 2.0 araçları, birçok yöntem ve teknik (bil bakalım, istasyon, çember, soru cevap tekniği, balık kılıcı, beyin fırtınası, ben kimim, münazara, bilgi şöleni, panel, çoklu zekâ uygulaması, karikatür, kavram haritaları, örnek olay, müze gezileri, sanal müze gezileri gibi), EBA, tarih şeritleri, belgeseller ve animasyonlar, çeşitli internet ve gazete haberleri. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplara ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Konuyu teorik olarak verdikten sonra görseller ile destekliyorum. Bu durum öğrencilerde görsel hafızanın gelişmesine ve öğrenmenin kalıcılığının artmasına katkı sağlıyor” (Ö3).

“Konuya ilişkin belgeseller izletiyorum, Türk bilim insanlarının hayatlarını anlatan kısa filmler izletiyorum” (Ö5).

“Münazara tekniğini uyguluyorum. Teknoloji ve bilim alanı ile ilgili tez ve anti tez grupları oluşturuyorum” (Ö15).

“Çeşitli videolar ve belgeseller izletiyorum, fen bilgisi öğretmeni ile ortak sunumlar yapıyorum. Web 2.0 araçlarını kullanıyorum öğrencilerin daha çok ilgisini çekiyor” (Ö16).

Öğretmenlerin BTT Öğrenme Alanının Uygulanmasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılanlara BTT öğrenme alanının öğretiminde karşılaştığınız problemler nelerdir? Bu güçlükler karşısında hangi çözüm yollarını geliştirdiniz?” soruları yöneltilmiş ve bu sorulara verdikleri yanıtlara ilişkin bulgulara Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5. Görüşmeye Alınan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Problemlere İlişkin Bulgular

Öğretmen Branşı	Problemler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Sosyal Bilgiler	Örnek bilim insanlarının çokluğu	3	16.66
Sınıf		3	17.64
Sosyal Bilgiler	Süre yetersizliği	2	11.11
Sınıf		2	11.74
Sosyal Bilgiler	Alıntılara kaynakça eklenmemesi	-	-
Sınıf		1	5.88
Sosyal Bilgiler	Öğrencilerin eğitim seviyelerinin düşük olması	3	16.66
Sınıf		5	29.41
Sosyal Bilgiler	Teyitli bilgiye ulaşma zorluğu	3	16.66
Sınıf		2	11.74
Sosyal Bilgiler	Teknolojinin olumsuz etkileri,	3	16.64
Sınıf		2	11.74
Sosyal Bilgiler	Bazı kazanımların üst düzey olması	2	11.11
Sınıf		2	11.74
Sosyal Bilgiler	QR Kodların olmaması	2	11.11
Sınıf		-	-

Katılımcılar bu öğrenme alanının öğretilmesinde yaşadıkları sıkıntıları şöyle ifade etmişlerdir: Bu sıkıntıların başında bilimsel, teknolojik ve dijitalleşme konularıyla ilgili kelimelerin soyut olması, öğrencilerin farklı zaman dilimlerinde meydana gelen bilimsel ve teknolojik gelişmeler arasında ilişki kuramamaları, konuların öğretiminde kodlama ve robotik sınıfların yetersizliği, kitaptaki bilim adamlarının kısıtlı olmasına rağmen öğrenciye verilmesi gereken bilim insanlarının kitaptakinden çok olmasının ekonomiklik ilkesi ile çelişmesi, öğrenme alanının çok geniş bir kapsama sahip olması ve bu öğrenme alanına ayrılan zamanın kısıtlı olması, verilen bazı bilgilerin kaynakçalarına ulaşmanın zor olması, kitaplardaki görsellerin altında QR kodların olmaması, bazı öğrencilerin bu alana ait hazır bulunuşluklarının düşük olması, bilgiye ulaşılacak bazı sitelerin güvenilir olmaması, Z kuşağının teknolojinin zararlarını kabul etmemesi, bazı kazanımların öğrencilerin seviyelerinin üstünde olması, konuların öğretiminde zaman

yetersizliği gibi sorunları belirtmişlerdir. Çözümlere yönelik verdikleri yanıtlara ilişkin bulgulara Tablo 6’te yer verilmiştir.

Tablo 6. Görüşmeye Alınan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Problemlerin Çözümlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Branşı	Problemlere yönelik Çözüm Önerisi	Frekans (f)	Yüzde (%)
Sosyal Bilgiler		3	16.66
Sınıf	Hayatın içinden örnekler verilmesi	3	17.64
Sosyal Bilgiler		-	-
Sınıf	Robotik sınıfların oluşturulması	2	11.11
Sosyal Bilgiler		-	-
Sınıf	Sinema sınıflarının oluşturulması	1	5.88
Sosyal Bilgiler		3	16.66
Sınıf	gov., edu., tr., gibi güvenilir sitelerin önerilmesi	3	17.64
Sosyal Bilgiler		3	16.66
Sınıf	Kavram öğretim tekniklerinin kullanılması	2	11.74
Sosyal Bilgiler		3	16.66
Sınıf	Öğrencilerin kendi oyunlarını dijital ortamda tasarlaması ve oynaması	-	-
Sosyal Bilgiler		2	11.11
Sınıf	Sanal suç unsurlarının öğretilmesi	-	-
Sosyal Bilgiler		1	5.55
Sınıf	QR kodlu zaman şeritlerinin hazırlanması	1	5.88
Sosyal Bilgiler		1	5.55
Sınıf	Öğrencilere kavramların anlamları konusunda ödev ve araştırmaların verilmesi	2	11.74
Sosyal Bilgiler		2	11.11
Sınıf	Öğretmenlere hizmet içi eğitimlerin verilmesi	3	17.64

Katılımcılar çözüm önerisi olarak ders kitaplarında verilen örneklerin yanı sıra daha hayattan örneklerin sınıf ortamına getirilmesi, sınıfların teknolojik alt yapıya kavuşturulması, animasyonlar ve filmler izletilerek konuların somutlaştırılması, resmi uzantılı sitelerin öğretilmesi, teknolojinin yararlarının yanında zararlarına değinilmesi, konuların sarmal yöntemle ilkokuldan başlanarak aralara serpiştirilmesi, kavram kartları, kavram haritaları, kavram

karikatürlerinin hazırlanması, dijital alt yapı oyunları hazırlanması, siber zorbalığın ne olduğunun detaylıca anlatılması ve neler yapılması gerektiğinin anlatılması, QR kodlu zaman şeritlerinin hazırlanması, öğrencilere kavramların anlamları konusunda ödev ve araştırmaların verilmesi, öğretmenlere hizmet içi eğitimlerin verilmesi gibi yollara başvurduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplara ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Yapay zekâ ve nano teknoloji gibi durumların anlatılması soyut kalıyor bu konuların soyutluktan kurtulması için kısa belgeseller veya işin ehli kişilerin röportajlarına yer verilebilir” (Ö2).

“Bilim insanlarının ve buluşlarının yüzyılları fazlaca karıştırılmakta bunun için dijital kavram haritaları yapılabilir” (Ö3).

“Konular oldukça soyut olduğu için veya ezbere dayalı olduğu için öğrenme zorlaşıyor. Öğrenmenin kalıcı olabilmesi için müze gezileri yapılmalı, bilim şenlikleri düzenlenmeli” (Ö29).

“Bu öğrenme alanının anlatımında soyut olduğundan okullarda bu alana ait atölyeler ve beceri merkezleri oluşturulmalıdır. Bilişim ve teknoloji tasarım öğretmenleri ile disiplinler arası öğrenme sağlanması için ortak çalışmalar yapılması gerekmektedir. Bu alanla ilgili teknolojik firmalardaki uzmanlar zoom üzerinden veya yüz yüze sınıfa davet edilmeli, öğrenciler bu alanla ilgili daha fazla bilgilendirilmelidir” (Ö34).

Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, araştırmada BTT öğrenme alanı ile ilgili sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinden elde edilen veriler incelenmiş ve bu verilerden oluşan bulgulardan yola çıkılarak bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Katılımcıların BTT öğrenme alanının programda ele alınışıyla ilgili verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgulara göre şu sonuçlara ulaşılmıştır. BTT öğrenme alanına ilişkin SBDÖP’de kazanımlara, içeriğe, öğrenme ve öğretme süreçleri ile değerlendirmeye yönelik ders içi faaliyetlere yeteri kadar yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Özensoy (2012) araştırmasında bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanına SBDÖP’de yeterli düzeyde yer verilmediği sonucuyla örtüştüğü görülmektedir. Bunun nedeni olarak sosyal bilgiler ders saatinin haftada 3 saat olması müfredatın ağır oluşu ve zamanın yetersiz oluşu, sosyal bilgilerin çok disiplinli oluşu, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklere daha çok yer vermesinden kaynaklandığı ifade edilebilir.

Katılımcıların BTT öğrenme alanının öğretiminde ders ve çalışma kitaplarının kapsayıcılığına ilişkin verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgulara göre şu sonuçlara ulaşılmıştır. Ders ve çalışma kitaplarında BTT öğrenme alanına ilişkin etkinliklere yeteri kadar yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Altay’ın (2020) sosyal bilgiler öğretmenleriyle yaptığı çalışmada elde edilen; ders kitapları konu işleyiş ve anlatım tarzı bakımından yeterli olmadığı, sonucu ile desteklenmektedir. Bu durum; ders kitap hacimlerinin öğrencinin taşıyabileceği boyutta olmasının istenmesi, elektronik kitapların yaygınlaşması, akıllı tahtanın kullanılması, kitap içeriklerinin beş yılda bir güncellenme şartının bir maliyet oluşturması, çalışma kitaplarında bir kazanım için bir etkinlik ve bir değerlendirmenin olması, kitapları öğrenme-öğretme sürecinde basılı materyaller arasında öğretmenler ve öğrenciler tarafından en fazla kullanılan materyaller olması gibi sonuçların ortaya çıkmasına neden olduğunu düşündürmektedir.

Katılımcıların BTT öğrenme alanının öğrencilerin yaşamsal becerileri üzerine etkisine ilişkin verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgulara göre şu sonuçlara ulaşılmıştır. Bu öğrenme alanının öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemlerin çözümünde önemli katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, özellikle bilimsellik, akademik dürüstlük,

çalışkanlık, duyarlılık vb. değerleri; değişim ve sürekliliği algılama, kütüphane referans kaynaklarını kullanma, karşılaştırma yapma, araştırma, dijital okuryazarlık vb. becerileri kazandırdığını ifade etmişlerdir. Kır ve Bozkurt (2020) çalışmasında her bir öğrencinin yaşamsal becerilerin gelişmesine ve sosyalleşmesine önemli katkılar sunduğu sonucuyla örtüşmektedir. Öğrenme alanının bilgi birikimine önem vermesi, bilgiye ulaşmayı kolaylaştırması, yaşam konforunu artırması, bilim ve teknolojik gelişmelerin doğrudan insanı etkilemesi gibi nedenlerin etkili olması bu sonucun ortaya çıkmasına sebebiyet verdiği şeklinde ifade edilebilir.

Katılımcıların öğrenme-öğretme sürecinde BTT öğrenme alanında yaptıkları uygulamalar ilişkin verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgulara göre şu sonuçlara ulaşılmıştır. Katılımcıların öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrencilerin derslere daha fazla katılım gösterdiği yöntem ve teknikleri kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle Web.2.0 araçlarını kullanarak ders işlediklerini belirtmişlerdir. Ancak bu durum Özensoy (2012) çalışmasında öğretmenlerin daha alışılmış yöntem ve teknikleri kullandıkları sonucuyla çelişmektedir. Web.2.0 araçlarının öğrencinin daha aktif olmasını sağlaması, öğretmenin sınıf hâkimiyetini kolaylaştırması, aynı anda birçok öğrenciyi etkinliğe katabilmesi, yaparak-yaşayarak öğrenmeyi daha kalıcı hale getirmesi, bilgiye ulaşımı güvenli hale getirmesi, kodlama, robotik etkinliklere imkân vermesi, öğrencileri motive etmesi, gibi olumlu katkılar sunduğu söylenebilir.

Katılımcıların BTT öğrenme alanının öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin geliştirdikleri çözüm önerilerine ilişkin verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgulara göre şu sonuçlara ulaşılmıştır. Katılımcılar bu öğrenme alanı ile ilgili en önemli sorunun öğrenme alanının soyut olması, öğrencilerin nanoteknoloji, yapay zekâ gibi kavramları anlayamamaları, laboratuvarların olmayışı, Z kuşağının internet ortamındaki bilgiyi teyit etmeden kullanması ve bu bilgiye inanması, güvenli internet kullanımını beceriye dönüştürememesi, teknoloji tasarım ders öğretmeleri ile iş birliği yapılmaması, ders işlenişinde uzman kişilerin davet edilmemesi gibi sorunlar ile karşılaştıkları sonucuna varılmıştır.

Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

Öğretmenlere dijital etkinlikler ve Web 2.0 araçlarıyla ilgili olarak sertifika programları ve hizmet içi eğitimler sunulabilir. Yapay zekâ ve robotik kodlama uygulamaları öğrencilere ders kapsamında verilebilir.

Dijital etkinlikler ve çevrim içi yazılım araçları sınıf ortamlarında yaygınlaştırılabilir. Dijital etkinliklere ve dijital kavram haritalarına öğrenme-öğretme süreçlerinde yer verilebilir. Bilim insanların hayatlarını ve başarı hikâyelerini konu alan dijital öyküler ile ders işlenebilir ve başarı öykü kitapları öğrencilere önerilebilir.

Ders kitaplarında Türk bilim insanlarına daha fazla yer verilebilir. Öğrencilere, Türk bilim insanlarının başarı hikâyeleri verilerek kendileri ile özdeşleştirmeleri sağlanabilir ve böylece öğrencilerin akademik başarıları artırılabilir.

Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerine, öğretim materyali olarak konuya özgü etkinlik sayısı fazla kılavuz kitaplar verilebilir. Bu materyaller, öğretmenlere daha fazla kaynak ve farklı etkinlik fikirleri sunarak derslerini zenginleştirmelerine yardımcı olabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma Bayburt Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Etik Kurulu karar 29.03.2023 tarihli E83542712-050.99-124393 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Yazarların Katkı Oranı

Çalışmada yazarların eşit oranda katkısı bulunmaktadır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması yoktur.

Kaynakça

- Altunışık, R. R. (2010). *Sosyal Bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı*. Sakarya. : Sakarya Kitapevi.
- Ata, B. (2006). Sosyal bilgiler öğretim programı. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırmacı bir yaklaşım*, (ss.71-83). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Altay, N. (2020). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: İzmir örneği. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(3), 336-352.
- Bozkaya, H. (2023). Ortaokul öğrencilerinin araştırma ve materyal tasarım faaliyetleri üzerine bir değerlendirme. (Ed. Melek Körükçü) *Eğitim Bilimleri Alanında Uluslararası Araştırmalar XIX* içinde (175-188).
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Cheek, D. W. (1992). *Thinking constructively about science, technology, and society education: general introduction and from the creation to the flood*. Suny Press Publishing.
- Çelikan, Ş. (2010). Sosyal bilgiler dersi bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanının aktif öğrenme yöntemleri ile işlenmesinin öğrencinin akademik başarısına etkisi (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 279672).
- Güler, A., Halıcıoğlu, M.B. & Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Kılınç, G. & Çalışkan, H. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma davranışlarının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(USBES Özel Sayısı I), 265-286
- Kır, Ş. & Bozkurt, A. (2020). Açık ve uzaktan öğrenme anlatılarının yaşam boyu öğrenme kapsamında incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(4), 1298-1322.
- MEB (2005). *6. ve 7. sınıflar sosyal bilgiler programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- MEB (2018). *Sosyal bilgiler öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- Özensoy, A. U. (2014). Sosyal bilgiler dersinde “Bilim, teknoloji ve toplum” öğrenme alanıyla ilgili öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 106-115. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/406239>
- Pala, Ş. M. (2019). Ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanına ilişkin akademik başarı ve becerilerinin incelenmesi (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 551448).

- Şimşek, C. L. & Şimşek, A. (2010). Türkiye’de bilim tarihi öğretimi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeterlilikleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 169- 198. Erişim adresi: <https://core.ac.uk/download/pdf/268072426.pdf>
- Tuzcu, D. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 290112).
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım A. & Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları*. (Çev. İlhan Günbayı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

The task of raising a generation that produces innovative thoughts and adapts to the development of science and technology in the society we live in is among the aims of the social studies course. For this purpose, the science, technology and society learning area in the social studies course should be transformed from a classical rote learning area into an active learning area where students can realize themselves, be more creative, inspiring and produce projects related to the changing-developing world. Within the scope of this learning, the lives of scientists should be explained using alternative teaching methods and techniques such as storytelling and digital storytelling, and the self-confidence that they can become a scientist in the future should be given.

Method

In this section, the model of the study, the study group, the data collection tools and the analysis method used in the evaluation of these data are given.

Research Model

The research model is the provision of the necessary facilities and environment for obtaining data and analysing the data, which overlaps with the purpose of the research to test the questions and answers or assumptions to be investigated (Büyüköztürk et al., 2013; Karasar, 2012). In this context, qualitative research model was used as appropriate.

Study Group of the Research

In order to find a solution to the problem of this study and to collect the necessary information, the opinions of social studies and classroom teachers working in Bayburt province were consulted. In this context, the study group consists of social studies and classroom teachers working in the province.

The study group consists of 18 social studies teachers and 17 classroom teachers working in Bayburt province in the 2022-2023 academic year. In accordance with scientific ethics, the identity information of the teachers participating in the research is kept confidential and the teachers are coded by giving a sequence number as (T1), (T2).

Data Collection Tools and Collection of Data

The data of the research were collected by interview form method. Interview is one of the most widely used data collection tools in social sciences and is used in this research because it is an effective method to obtain information about individuals' experiences, behaviours, ideas and discourses (Yıldırım & Şimşek, 2008, 120; Briggs 1986).

The interview form consists of five open-ended questions. Before forming these questions, the relevant literature was analysed and a question pool was formed in line with the purpose of the research. Within the scope of the question pool, the questions used by Özensoy (2012) in his study were also included. This question pool was sent to five social studies and five primary school teachers working actively in the provinces of Hatay, Tekirdağ, Muğla, Hakkari, Rize. Teachers were asked to express their opinions on whether these questions were in a way to cover the ICT learning domain or whether there were any deficiencies. The question pool was reshaped according to the feedback from the teachers. Then, expert opinion was taken on whether the questions in the question pool were suitable for the purpose of the research. As a result of the feedbacks of three experts, the interview form was finalised. The feedback obtained from both teachers and expert opinions showed that the questions used in Özensoy (2012) study were sufficient for this research. For this reason, these questions were used in the interview form by obtaining the necessary permissions from the author. Ethical approval was obtained from Bayburt University for the application of the interview form to the teachers. In addition, after obtaining the necessary permission from Bayburt MEM, the teachers were contacted by telephone. Volunteer teachers participated in the study. All of the notes taken during the interviews were transcribed and combined for the analysis of this study. The findings obtained from the form constitute the main data source of the research.

Analysing the Data

In order to analyse the data obtained from the interview form, descriptive analysis appropriate to the data collection tool of the research was used. According to descriptive analysis, the data obtained were first systematically and clearly described in relation to the problems of the research. Then, these descriptions were explained and interpreted, cause-effect relationships were analysed and some conclusions were reached. During the descriptive analysis, direct quotations were frequently used and interpreted in order to emphasise the perspectives of the interviewed or observed teachers (Altunışık, Çoşkun and Bayraktaroğlu, Yıldırım, 2010, p.168).

Validity and Reliability

The reliability of the study was calculated according to the rate of agreement between the researchers and expert opinions. In the calculation, the reliability formula developed by Miles and Huberman (1994) [(Reliability = Agreement / (Agreement + Disagreement x 100)] was used and the data obtained were calculated according to this formula. In this direction, consensus was reached in the themes and codes presented to the expert opinion. Accordingly, the percentage of agreement was calculated as (100%).

Conclusion

In this section, the data obtained from social studies and classroom teachers about the CTT learning domain were analyzed and some conclusions were reached based on the findings of these data.

According to the findings obtained from the answers given by the participants about the handling of the CTT learning domain in the program, the following conclusions were reached. It was concluded that the SCCP does not sufficiently include learning outcomes, content, learning and teaching processes, and in-class activities for evaluation. In Özensoy's (2012) research, it is seen that the learning area of science, technology and society is not sufficiently included in the SBSLC.

According to the findings obtained from the participants' responses regarding the inclusiveness of the course and workbooks in the teaching of ICT learning domain, the following conclusions were reached. It was concluded that activities related to the CTT learning domain were not sufficiently included in the course and workbooks. This result is supported by the result obtained in Altay's (2020) study with social studies teachers that the textbooks are not sufficient in terms of subject processing and expression style.

According to the findings obtained from the participants' responses regarding the effect of CTT learning domain on students' life skills, the following conclusions were reached. It was concluded that this learning domain makes significant contributions to the solution of problems that students encounter in their daily lives. Teachers have stated that this learning area provides students with values such as scientificity, academic honesty, diligence, sensitivity, etc. and skills such as perceiving change and continuity, using library reference sources, making comparisons, research, digital literacy, etc.

According to the findings obtained from the participants' responses regarding their practices in the field of ICT learning in the learning-teaching process, the following conclusions were reached. It was concluded that the participants used methods and techniques in the learning-teaching processes in which students participated more in the lessons. They especially stated that they taught using Web.2.0 tools. However, this situation contradicts with the result of Özensoy (2012) that teachers use more conventional methods and techniques.

According to the findings obtained from the participants' responses regarding the problems they encountered in the teaching of ICT learning domain and the solution suggestions they developed for these problems, the following conclusions were reached. The participants concluded that the most important problem related to this learning area is that the learning area is abstract, students cannot understand concepts such as nanotechnology and artificial intelligence, lack of laboratories, Generation Z using and believing the information on the internet without confirming it, not being able to transform safe internet use into skills, not cooperating with technology design course teachers, not inviting experts in the course teaching.

Kuram ve Uygulamada
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 08.04.2024 Kabul/Accepted: 02.06.2024

Makale Türü: Araştırma

**Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dersinde Drama Yöntemini
Uygulama Durumları ve Drama Tekniklerine İlişkin Öz Yeterlilik Alguları
Üzerine Bir İnceleme***

*Fatma DOĞANOĞLU**

*Mustafa KAYA***

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini uygulama durumlarının ve drama tekniklerine ilişkin yeterliliklerinin ne düzeyde olduğunu tespit etmektir. Araştırmada nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ortaokullarda görev yapan 133 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak drama lideri olarak öğretmen ve eğitimsel drama uygulama yeterliği ölçeği ile drama yöntemi tekniklerine ilişkin yeterlilik anketi kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde SPSS 21 programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin drama tekniklerinden en çok öykü-olay canlandırmasını kullandıkları, en az ise parmak oyunu tekniği hakkında bilgi sahibi oldukları tespit edilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin derslerde drama tekniklerini kullanma düzeylerine bakıldığında sıklıkla/yoğun doğaçlama tekniğini kullanmalarına karşın en az kullandıkları tekniğin ise parmak oyunu olduğu tespit edilmiştir. Türkçe öğretmenleri drama yöntemini uygularken araç-gereç eksikliği, öğrenci sayısının fazla olması, velilerin tutumu, yönetimin tutumu, drama yöntemiyle ilgili bilgi eksikliği, ders konularının yetiştirilememesi ve sınıfların dar oluşu gibi sorunlar olduğunu dile getirmişlerdir. Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini uygulama yeterlilik düzeyleri ile cinsiyet, mesleki kıdem yılı, tiyatroya gitme durumu, görev yeri ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı; lisans döneminde drama dersi alma, herhangi bir kursta drama eğitimi alma, tiyatro metinlerini okuma ve inceleme değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretmenleri, drama eğitimi, drama uygulaması, öz yeterlilik.

**A Study On Turkish Teachers' Application Situations of Drama Method
In Turkish Courses And Their Perceptions of Self-Efficacy Regarding
Drama Techniques**

ABSTRACT

The main purpose of this research is to determine the level of Turkish teachers' application of the drama method and their proficiency in drama techniques. Relational scanning, one of the quantitative research models, was used in the research. The sample of the research consists of 133

Atf Bilgisi: Doğanoglu, F. & Kaya, M. (2024). Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersinde drama yöntemini uygulama durumları ve drama tekniklerine ilişkin öz yeterlilik alguları üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 200-226. Doi: 10.48066/kusob.1466770

*Bu çalışma Doç. Dr. Mustafa KAYA danışmanlığından hazırlanan "Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dersinde Drama Yöntemini Uygulama Durumları ve Drama Tekniklerine İlişkin Öz Yeterlilik Alguları Üzerine Bir İnceleme" yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

* Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, dgngfatma@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9824-9327.

** Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, m.kaya@yyu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4755-4994.

Turkish teachers working in official secondary schools affiliated with the Ministry of National Education. In the research, the teacher as a drama leader and the educational drama application competence scale and the competence survey regarding drama method techniques were used as data collection tools. SPSS 21 program was used to analyze the collected data. As a result of the research, it was determined that Turkish teachers used story-event enactment the most among drama techniques and were least knowledgeable about the finger play technique. When we look at the level of Turkish teachers' use of drama techniques in lessons, it has been determined that although they frequently/intensively use the improvisation technique, the technique they use least is finger play. While applying the drama method, Turkish teachers stated that there were problems such as lack of equipment, high number of students, parents' attitude, management's attitude, lack of knowledge about the drama method, inability to cover the course topics and narrow classrooms. There is no significant difference between the proficiency levels of Turkish teachers in applying the drama method and the variables of gender, years of professional experience, theater attendance, place of duty and class size; It was determined that there was a significant difference according to the variables of taking a drama course during the undergraduate period, receiving drama education in any course, and reading and reviewing theater texts.

Keywords: Turkish teachers, drama education, drama practice, self-efficacy.

Giriş

2006 yılında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile birlikte Millî Eğitim Bakanlığı, yapılandırmacı öğretim anlayışını benimsemiş ve bu eğitim yaklaşımının ilkelerine uygun olarak eğitim- öğretim sürecini yeniden yapılandırmıştır. Bu anlayışla öğretmen merkezli öğretme ve öğrenme süreci yerini öğrenci merkezli bir anlayışa bırakmıştır. Böylece iş birliğine dayalı, öğrencinin aktif olmasına olanak sağlayan ve yaparak yaşayarak öğrenmesini kolaylaştıran etkili öğretim teknikleri kullanılmaya başlanmıştır. Öğrencinin aktif olmasını sağlayan ve onu merkeze alan bu tekniklerden biri de dramadır.

Yunanca “dran” sözcüğünden türetilen drama kavramı yapmak, etmek, kılmak sözcüklerinin anlamlarına karşılık gelmektedir (Çebi, 1996, s.108; Maden, 2010, s.34; Öztürk, 2001, s.254). Güncel Türkçe Sözlük'te de drama sadece dram sözcüğüyle açıklanmakta, dram sözcüğü ise “sahnede oynanmak için yazılmış oyun; acıklı, üzüntülü olayları, bazen güldürücü yönlerini de katarak konu alan sahne oyunu veya televizyon filmi; tiyatro edebiyatı, acıklı olay” olarak tanımlanmıştır (2011, s.719). San (2002) “dram” sözcüğünün kökeninin Fransızcadan türediğini ve burjuva tiyatrosu anlamında kullanılan "drame" sözcüğünden geldiğini ancak Türkçede halkın bu kelimeyi acıklı oyun manasında kullandığını ifade etmiştir. Ancak Adıgüzel (2018, s.35) dramının sözcük kökü bakımından incelendiğinde “Bol ve akışkan kaynak suyu yanında kurulan yerleşim yeri” anlamında kullanıldığını belirtmektedir. Bu kullanımının hareket ve eyleme yönelik olduğunu ifade etmektedir. Devinim, zamanla durum değiştirmedir ve bu anlamın drama sözcüğünün kökü olan “dran” ile aynı anlama geldiğini dile getirmektedir. Birçok araştırmada “yapmak, etmek, kılmak” anlamlarında kullanılan, tanımlanan dramının devinim kelimesiyle karşılanmasının ifade ettiği anlamla örtüştüğünü söylemek mümkündür. Zira Güncel Türkçe Sözlük'te devinim “devinme işi, hareket” (Türkçe Sözlük, 2011, s.647) gibi anlamlarda ifade edilmiştir ki bu anlamların tamamı drama yönteminin özellikleri ile örtüşmektedir.

Eğitim-öğretimde drama, öğrencinin aktif rol alarak anlatabilme becerisini, yaratıcılık becerisini geliştiren, hayatı birçok açıdan anlama, araştırmaya meyilli olma gibi özellikleri kazanmasını sağlayan, ona yükleniymiş gibi gelen ve çözüm üretmeyen bir kısır döngü olmaktan öte çocuğun eğitim öğretime olumlu bir tutum geliştirmesini sağlayan bir eğitim yöntemidir (Güneysu, 2006, s.128). Eğitici drama; bir olayın, duygunun, düşüncenin, kavramın, verilen bir öykünün, şiirin, fotoğrafın sözel ya da pandomim yoluyla kendimizden kattığımız davranışlarla, yorumlamalarla anlatılmasıdır (Baş, 2002, s.6).

Öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencinin aktif olmasını sağlayan, yaparak yaşayarak öğrenmesine olanak tanıyan ve öğrenmenin kalıcı olmasını kolaylaştıran önemli yöntemlerden biri de dramadır. Drama yöntemi, “öğrencilere gerçek deneyimleri konusunda fırsat sunan, onların hayal gücünü geliştiren, öğrencinin süreç içinde aktif olmasını sağlayan, bireyin sosyalleşmesine olanak sunan ve farkındalığı artıran önemli bir yöntemdir.” (Özgür İşyar, 2017).

Drama bireylere bilişsel, duyuşsal, devinişsel beceriler kazandırmada etkili olan, yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunan, iş birliği yapmaya olanak sağlayan, öz güven ve empati duygularının gelişmesine katkı sağlayan bir etkinliktir. Drama, eğitim ve öğretimde yeni yeni kullanılmaya başlanılan eğitim yöntemlerinden biridir. Her yaş ve her eğitim düzeyine uyarlanabilmesi açısından pratik bir yöntemdir.

Dramada birey kendini ifade etmenin yanı sıra jest ve mimiklerini kullanmayı, beden dilini doğru bir şekilde ifade etmeyi de öğrenir. Sınıflarda bulunan çekingen öğrencilerin derse aktif katılımını ve kendilerine olan güvenlerinin gelişmesine de yardımcı olur. Drama sürecinde bireyler birlikte hareket etmeyi, iş birliği yapmayı öğrenir. Bu da gruba ait olma bilinci kazandırarak bireyler arasında olumlu ilişkiler gelişmesine katkı sağlar. Öğrenciler dramanın her aşamasında iş birliğiyle hareket ederler ve tüm süreci birlikte yürütürler. Çeşitli sosyal ve bireysel farklılıklara rağmen birlikte oynamanın tadına varan katılımcılarda iş birliği duygusu gelişir (Adıgüzel, 1993, s.160). Drama, oyuna benzeyen, gerçeğe yakın ortamda çocuk, belirli bir rolü oynarken, role ilişkin, sözlü ve sözsüz olarak gösterdiği davranışlar, onun iletişim ve dil davranış repertuarını zenginleştirir (Önder, 2003, s.98).

Türkçe dersinin en önemli hedeflerinden biri Türkçeyi doğru, açık ve anlaşılır şekilde kullanma becerisini öğrencilere kazandırmaktır. Güneş'e (2016) göre de yapılandırıcı yaklaşım esas alınarak yapılan Türkçe öğretimi “öğrencilerin dil, zihinsel, bireysel ve sosyal becerilerini geliştirmeyi esas almıştır. Bu esaslar doğrultusunda okuyan, araştıran, düşünen, sorgulayan, sorun çözen, zihinsel ve sosyal becerileri geliştiren, Türkçeyi doğru, akıcı, anlaşılır, güzel ve etkili kullanan bireyler yetiştirme amaçlanmıştır.”

Eğitim- öğretim sürecinin Türkçe dersi öğretim programında belirlenen bu hedeflere ulaşılabilmesi için Türkçe öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir. Türkçe öğretmenlerinin donanımlı, eğitim- öğretim süreçleri hakkında gerekli bilgilere sahip olmaları, kendilerini her zaman çağın şartlarına göre yenilemeleri büyük bir önem arz etmektedir. Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini iyi bilmeleri ve drama sürecinde aktif olmaları eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin aktif olması açısından önemlidir.

TDÖP'te belirtilen özel ve genel amaçların kullanılması için günümüz gelişmeleri de göz önünde bulundurularak birçok yöntem kullanılmaktadır. Ancak öğrencilere edindirilmek istenen amaç ve kazanımlar doğrultusunda doğru yöntemlerin kullanılması gerekir. Öğrencilerin temel dil becerilerinin geliştirilmesi, yani etkili iletişim kurma becerilerinin geliştirilmesi için drama en uygun yöntemlerden biridir. “Dramanın bir yöntem olarak Türkçe öğretiminde kullanımını, Türkçe öğretiminin tek boyutlu olmayan tümleşik yapısı gerekli kılmaktadır. Drama, dil becerisi ve okuma-yazmanın çok yönlü öğretiminde güçlü ve etkili bir yöntemdir.” (Maden, 2010, s.262).

Etkinlik ve beceri temelli eğitim- öğretim, dramanın etkinliğe dayanan yapısından dolayı birçok noktada drama ile örtüşmektedir. Yapılandırıcı yaklaşım esas alınarak hazırlanan 2019 TDÖP'te öğrencilerin gelişim düzeylerini dikkate alma, ön bilgileri harekete geçirme ve bu bilgileri yeni bilgilerle bütünleştirme, etkili iletişim kurma, anlam kurma, uygulama ve değerlendirme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi yetilerin kazandırılması üzerinde durulmaktadır. Drama birçok duyu organına hitap ettiğinden öğrenmenin kalıcılığı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu söylemek

mümkündür. Türkçe öğretiminde temel amaç öğrencilerin dil becerilerini istendik düzeyde geliştirmektir. Anlam ve anlatma becerilerini geliştirmek için kullanılan yöntemlerden biri de dramadır (Karadağ- Çalışkan, 2008, s.94).

Drama sanatın tekniklerine, özellikle de tiyatrunun tekniklerine, dayandığı için bireyin var olan yaratıcılık potansiyelini, dil becerileri ile ilgili potansiyelini ortaya çıkarıp bu potansiyellerini geliştirmeyi sağlayan bir yöntemdir. Çünkü bireyin içinde var olan yetenekler sanatlar etkinliklerle ortaya çıkar. Bu sanatsal etkinliklerden biri de dramadır. Yaratıcı drama bireyin içindeki sanatsal etkinlikleri ortaya çıkarmanın zeminini oluşturur. Bu zeminin oluşturulması iyi bir planlama ve uygulamanın yanı sıra dramanın önemini ve gerekliliğini içselleştirmiş ve buna inan eğitimcilerin varlığıyla mümkündür (Aytaş, 2008, s.41).

İlgili alan yazını tarandığında resmî ve özel ilköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin öğretim etkinliği içerisinde dramayı kullanma düzeyleri (Şahin, 2006), ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine ilişkin yeterlilik ve uygulama düzeyleri (Yıldırım, 2008), fen bilgisi öğretmen adaylarının drama yöntemiyle fen ve teknoloji dersinin işlenmesine yönelik öz yeterlik ve tutumları (Altıntaş, 2012), okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlikleri (Çetingöz, 2012), öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde drama yöntemini uygulama ve drama tekniklerine ilişkin yeterlilikleri (Koç, 2013), sınıf öğretmenlerinin eğitimde drama kullanıma ilişkin yeterlilik alguları ve drama kavramına yönelik metafor alguları ile görüşlerinin incelenmesi (Özgür-İşyar, 2017), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimsel drama uygulama yeterlikleri ile yaratıcı drama dersine yönelik tutumları (Dündar, 2018), öğretmenlerin fen bilimleri dersinin drama yöntemi ile işlenmesine yönelik öz yeterlilik, tutum ve görüşlerinin belirlenmesi (Eğerci, 2018), İngilizce ve Türkçe öğretmen adaylarının yaratıcı dramayı kullanmaya yönelik öz- yeterlilikleri (Aksoy, 2019), okul öncesi öğretmenlerinin drama uygulama yeterlilik alguları ile dramaya yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Can-Akkoç, 2019), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlilik algı düzeyleri ve görüşleri (Sakallı, 2019), lise öğretmenlerinin drama yöntemine yönelik tutum ve öz yeterlilik alguları arasındaki ilişki (Sonkaya, 2019), devlet okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme süreçlerinde drama yöntemini kullanma yeterliliklerinin belirlenmesi (Yıldırım, 2019), sınıf öğretmenlerinin eğitimde drama kullanımına ilişkin yeterlilikleri ve dramaya ilişkin görüşleri (Acarlıoğlu, 2020), okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı dramaya ilişkin tutumları ile yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterliliklerinin incelenmesi (Delihassanoğlu, 2021), sınıf öğretmenlerinin drama alguları ve dramayı planlama becerileri üzerine bir inceleme (2023) çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Türkçe eğitimi alan yazınında Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlilikleri (Maden, 2010b), Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama uygulama yeterlilikleri (Tutuman, 2011) üzerine yapılan çalışmalar dikkat çekmektedir. Mevcut çalışmanın konusuyla ilgili alanda sınırlı bilimsel çalışmanın yer alması alan yazın için bir eksiklik olarak ifade edilebilir.

Bu bağlamda mevcut çalışmadaki temel amaç Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini uygulama durumlarını ve drama tekniklerine ilişkin yeterliliklerinin ne düzeyde olduğunu tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemiyle ilgili bilgi düzeyleri, uygulama sürecindeki yeterlilikleri, uygulama sürecinde yaşadıkları zorluklar belirlenmiş olup elde edilen sonuçların cinsiyete, meslekî kıdeme, lisans döneminde drama dersi alması, herhangi bir kursta drama dersi alması, tiyatroya gitme durumu, tiyatro metinlerini okuma durumu, görev yerine, sınıf mevcuduna göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Mevcut çalışmanın çıktılarının ilgili alan yazınına önemli katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın ana problemini: “Türkçe öğretmenlerinin drama tekniklerine ilişkin yeterlikleri ve Türkçe derslerinde drama yöntemini uygulama düzeyleri nelerdir?” cümlesi oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada Türkçe Öğretmenlerinin drama yöntemine yönelik yeterliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmada nicel yöntemlerden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli bir grubun belirli özelliklerini belirlemek amacıyla verilerin toplanmasını sağlayan bir araştırma modelidir. Bu araştırma türünde genellikle geniş bir topluluktan araştırmacı tarafından belirlenen yanıtlar göz önünde bulundurularak bilgi toplanmaya çalışılır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2016).

Örneklem / Araştırma Grubu

Ortaokulların dersine giren 133 Türkçe öğretmeni araştırmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinde tabakalı amaçsal örnekleme kullanılmıştır. Bu yöntem, ilgilenen belli grupların özelliklerini tespit etmek, betimlemek ve bunlar arasında kıyaslamalar yapmak için kullanılır (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin betimsel özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların betimsel özellikleri

Değişkenler		
Cinsiyet	N	%
Kadın	2	54.1
Erkek	1	45.9
Mesleki Kıdem Yılı	%	
1 yıldan az		9.0
1-5 yıl	2	41.4
6-10 yıl	5	28.6
11-15 yıl	8	12.8
16-20 yıl	7	8.3
	1	
Lisans Döneminde Drama Dersi Alma Durumu	%	
Evet	15	86.5
Hayır	8	13.5
Kursta Drama Eğitimi Alma Durumu	%	
Evet	0	15.0
Hayır	13	85.0
Tiyatroya Gitme Durumu	%	
Haftada bir		3.8

Ayda bir		7.5
Yılda bir	0	23.3
Nadiren	1	65.4
	7	
Tiyatro Metinleri Okuma ve İnceleme Durumu		%
Evet		48.1
Hayır	4	51.9
	9	
Skeç İzleme Durumu		%
Evet		86.5
Hayır	15	13.5
	8	
Görev Yeri Durumu		%
İl Merkezi		43.6
İlçe Merkezi	8	36.1
Kırsal Mahalle	8	20.3
	7	
Derslerine Girdiği Sınıfların Mevcudu		%
1-20 arası		30.8
21-30 arası	1	41.4
31-40 arası	5	27.8
	7	
Toplam		100
	33	

Tablo 1’deki katılımcıların betimsel özelliklerine bakıldığında, kadınların (N=72), erkeklerden (N=61) fazla olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem yılı durumuna göre 1-5 yıl arasında (N=55) kıdemi bulunanlar diğer kıdem yılında olanlara oranla daha fazladır. Katılımcıların çoğunluğunun lisans döneminde drama dersi aldığı (N=115); herhangi bir kursta drama eğitimi almadığı (N=113) ve tiyatroya nadiren (N=87) gittikleri görülmektedir. Katılımcıların tiyatro metinlerini okuma ve inceleme durumlarının birbirine yakın olduğu; skeç izleme durumlarının ise çoğunlukla evet (N=115) olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların görev yeri durumlarına bakıldığında, il merkezinde (N=58), ilçe merkezinde (N=48) ve kırsal mahallede (N=27) çalışan olduğu tespit edilmiştir. Son olarak katılımcıların derslerine girdiği sınıfların mevcudunun daha çok 21-30 arasında (N=55) olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Karadağ, Çalışkan, Korkmaz ve Yüksel (2008) tarafından geliştirilen 30 maddeden oluşan “Drama Lideri Olarak Öğretmen ve Eğitimsel Drama Uygulama Yeterliği Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek, üç alt boyuttan meydana gelmektedir. Ölçeğin birinci alt boyutu “Dramayı planlama yeterliği”; ikinci alt boyutu “Dramayı gerçekleştirme yeterliği” ve üçüncü alt boyutu ise “Dramayı değerlendirme yeterliği” şeklinde adlandırılmıştır. Ölçek, “Her zaman, Çoğu zaman, Ara sıra, Nadiren ve Hiçbir

zaman” şeklinde cevaplama seçenekleri bulunan 5’li likert tipinde tasarlanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Geliştirme sürecinde güvenilir sonuçları olan ölçeğin bu araştırma için tekrar Cronbach Alpha katsayısına bakılmış ve Cronbach Alpha katsayısı 0,96 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç ölçeğin güvenilir olduğunu açıklamaktadır.

Koç (2013) tarafından geliştirilen, drama yöntemi tekniklerine yönelik yeterliklerinin tespiti için hazırlanan anket formu kullanılmıştır. Bu form kendi içinde 4 bölümden meydana gelmektedir.

1. Birinci bölümde, katılımcıların drama teknikleri hakkındaki bilgi durumunun ne olduğuna yönelik katılımcılara sorular sorulmuştur. Bu bölüm, 5’li Likert tipi dereceleme ölçeği formatında oluşturularak “Tamamen biliyorum, biliyorum, kararsızım, kısmen biliyorum, hiç bilmiyorum” şeklinde düzenlenmiştir.
2. İkinci bölümde, katılımcıların drama tekniklerini derslerde ne sıklıkta kullandığına ilişkin katılımcılara sorular sorulmuştur. Bu bölüm, 4’lü Likert tipi dereceleme ölçeği formatında oluşturularak “Çok sık kullanıyorum, orta sıklıkta kullanıyorum, az kullanıyorum, hiç kullanmıyorum” şeklinde düzenlenmiştir.
3. Üçüncü bölümde, katılımcıların drama yönteminin aşamalarına ilişkin bilgi durumunun ne olduğuna yönelik katılımcılara sorular sorulmuştur. Bu bölüm, 5’li Likert tipi dereceleme ölçeği formatında oluşturularak “Tamamen biliyorum, biliyorum, kararsızım, kısmen biliyorum, hiç bilmiyorum” şeklinde düzenlenmiştir.
4. Dördüncü bölümde ise katılımcıların drama yönteminin uygulamasında karşılaştığı güçlüklerin neler olduğuna ilişkin katılımcılara sorular sorulmuştur. Bu bölüm, 4’lü Likert tipi dereceleme ölçeği formatında oluşturularak “Çok etkili, kısmen etkili, az etkili, hiç etkili değil” şeklinde düzenlenmiştir.

Verilerin Analizi

Türkçe öğretmenlerinden toplanan verilerin analizi, iki farklı şekilde yapılmıştır. İlk olarak anket formundan elde edilen verilerin analizinde SPSS 21 programı kullanılmıştır, katılımcıların drama yöntemi tekniklerine yönelik yeterliklerini incelemek için elde edilen verilerin betimsel istatistiği yapılmıştır. Bu analiz sürecinde anketin her bölümüne ilişkin frekansı dağılımları ve yüzdesi, aritmetik ortalaması ve standart sapması tablo içinde verilerek değerlendirilmelerde bulunulmuştur. İkinci bölümünde ise “Drama Lideri Olarak Öğretmen ve Eğitimsel Drama Uygulama Yeterliği Ölçeği”nin normallik varsayımlarından Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk sonuçlarına bakılmış ve değerlerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu sebeple parametrik olmayan testlerden iki farklı grubun ortalamalarını karşılaştırmak için Mann-Whitney U testi, ikiden fazla grubun ortalamalarını karşılaştırmak için ise Kruskal-Wallis H Testi kullanılmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu 25/04/2022 tarihli 12 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Bulgular

Araştırmanın temel amacı kapsamında elde edilen bulgular ele alınmış ve sonuçları tablolarla gösterilmiştir.

Türkçe Öğretmenlerinin Drama Yöntemi Teknikleri Yeterliklerine Yönelik Bulgular

Drama yöntemi teknikleri yeterlikleri anketinin 4 bölümünden elde edilen bulgulara aşağıdaki başlıklarda yer verilmiştir.

Türkçe Öğretmenlerinin Drama Tekniklerine İlişkin Bilgi Durumları

Katılımcıların drama teknikleri hakkındaki bilgi durumları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların drama teknikleri hakkındaki bilgi durumlarını gösteren bulgular

Drama İlişkin Bilgi Durumu	Tekniklerine	<i>f</i>	Hiç Bilmiyorum	Kısmen Biliyorum	Kararsızım	Biliyorum	Tamamen Biliyorum	X	ss
Rol oynama		<i>f</i> 0	8	18	43	64		4.23	.901
		% 0	6	13.5	32.3	48.1			
Pantomim		<i>f</i> 10	10	32	31	50		3.76	1.244
		% 7.5	7.5	24.1	23.3	37.6			
Kukla		<i>f</i> 9	13	26	37	48		3.77	1.230
		% 6.8	9.8	19.5	27.8	36.1			
Doğaçlama		<i>f</i> 1	2	16	43	68		4.29	.877
		% .8	3.8	12.0	32.3	51.1			
Parmak Oyunu		<i>f</i> 25	20	32	28	28		3.11	1.399
		% 18.8	15.0	24.1	21.1	21.1			
Öykünme(taklit)		<i>f</i> 4	5	20	44	60		4.14	1.006
		% 3.0	3.8	15.0	33.1	45.1			
Hayal Oyunu		<i>f</i> 13	15	34	42	29		3.44	1.227
		% 9.8	11.3	25.6	31.6	21.8			
Rol Değişirme		<i>f</i> 6	9	31	40	47		3.85	1.118
		% 4.5	6.8	23.3	30.1	35.3			
Zihinde Canlandırma		<i>f</i> 5	7	32	38	51		3.92	1.084
		% 3.8	5.3	24.1	28.6	38.3			
Öykü-Olay Canlandırma		<i>f</i> 1	2	17	44	69		4.34	.815
		% .8	1.5	12.8	33.1	51.9			
Benzetim		<i>f</i> 5	8	26	31	63		4.05	1.121
		% 3.8	6.0	19.5	23.3	47.4			

Altı Şapka Tekniği	<i>f</i>	4	5	21	29	74	4.23	1.044
	%	3.0	3.8	15.8	21.8	55.6		
İstasyon	<i>f</i>	2	8	18	26	79	4.29	1.013
	%	1.5	6.0	13.5	19.5	59.4		
Balık Kılıcı	<i>f</i>	5	6	27	25	70	4.12	1.115
	%	3.8	4.5	20.3	18.8	52.6		
Toplam							3.9	.721

Tablo 2'e bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin drama tekniklerine ilişkin bilgi durumlarının aritmetik ortalamasının 3.11 ile 4.34 arasında değiştiği görülmektedir. Aritmetik ortalaması en yüksek tekniğin öykü-olay canlandırma ($X=4.34$) olduğu, en düşük tekniğin ise parmak oyunu ($X=3.11$) olduğu tespit edilmiştir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında, Türkçe öğretmenlerinin sadece parmak oyunu tekniğinde ($X=3.11$) *kararsızım* düzeyinde bilgi sahibi olduğu; pandomim ($X=3.76$), öyküleme ($X=4.14$), kukla ($X=3.77$), hayal oyunu ($X=3.44$), rol değiştirme ($X=3.85$), zihinde canlandırma ($X=3.92$), benzetim ($X=4.05$) ve balık kılıcı ($X=4.12$) tekniklerinde *biliyorum* düzeyinde bilgilerinin olduğu; rol oynama ($X=4.23$), doğaçlama ($X=4.29$), öykü-olay canlandırma ($X=4.34$), altı şapka tekniği ($X=4.23$) ve istasyon ($X=4.29$) tekniklerinde *tamamen biliyorum* düzeyinde bilgilerinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca toplam aritmetik ortalama değerine göre Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemi tekniklerini ($X=4.29$) *biliyorum* düzeyinde yeterliliğe sahip olduğu görülmektedir.

Türkçe Öğretmenlerinin Derslerde Drama Tekniklerini Kullanma Düzeyleri

Katılımcıların derslerde drama tekniklerini kullanma düzeyleriyle ilgili bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların derslerde drama tekniklerini kullanma düzeylerini gösteren bulgular

Drama Tekniklerinin Kullanım Düzeyleri	<i>f</i>	Hiç Kullanmıyorum	Az Kullanıyorum	Orta Sıklıkta Kullanıyorum	Çok Sık Kullanıyorum	X	ss
	%						
Rol oynama	<i>f</i>	6	22	66	39	3.04	.802
	%	4.5	16.5	49.6	29.3		
Pandomim	<i>f</i>	46	38	39	10	2.10	.968
	%	34.6	28.6	29.3	7.5		
Kukla	<i>f</i>	47	38	30	18	2.14	1.053
	%	35.3	28.6	22.6	13.5		
Doğaçlama	<i>f</i>	5	22	39	67	3.26	.869
	%	3.8	16.5	29.3	50.4		
Parmak Oyunu	<i>f</i>	61	38	20	14	1.90	1.014

	%	45.9	28.6	15.0	10.5		
Öykünme(taklit)	<i>f</i>	14	26	43	50	2.97	1.000
	%	10.5	19.5	32.3	37.6		
Hayal Oyunu	<i>f</i>	30	36	44	23	2.45	1.026
	%	22.6	27.1	33.1	17.3		
Rol Değişirme	<i>f</i>	16	38	49	30	2.70	.953
	%	12.0	28.6	36.8	22.6		
Zihinde Canlandırma	<i>f</i>	9	33	53	38	2.90	.895
	%	6.8	24.8	39.8	28.6		
Öykü-Olay Canlandırma	<i>f</i>	3	19	53	58	3.25	.782
	%	2.3	14.3	39.8	43.6		
Benzetim	<i>f</i>	24	38	41	30	2.58	1.031
	%	18.0	28.6	30.8	22.6		
Altı Şapka Tekniği	<i>f</i>	21	35	48	29	2.64	.995
	%	15.8	26.3	36.1	21.8		
İstasyon	<i>f</i>	20	33	45	35	2.71	1.019
	%	15.0	24.8	33.8	26.3		
Balık Kılıcı	<i>f</i>	27	33	35	38	2.63	1.104
	%	20.3	24.8	26.3	28.6		
Toplam						2.65	0.62

Tablo 3'e bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin derslerde drama tekniklerini kullanma düzeylerinin aritmetik ortalamasının 1.90 ile 3.26 arasında değiştiği görülmektedir. Aritmetik ortalaması en yüksek tekniğin doğaçlama ($X=3.26$), en düşük tekniğin ise parmak oyunu ($X=1.90$) olduğu tespit edilmiştir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında, Türkçe öğretmenlerinin sadece parmak oyunu ($X=1.90$), pantomim ($X=2.10$), kukla ($X=2.14$) ve hayal oyunu ($X=2.45$) teknikleriyle ilgili *az kullanyorum* düzeyinde bilgi verdikleri; rol oynama ($X=3.04$), öykülenme ($X=2.97$), rol değiştirme ($X=2.70$), zihinde canlandırma ($X=2.90$), benzetim ($X=2.58$), altı şapka tekniği ($X=2.64$), istasyon ($X=2.71$) ve balık kılıcı ($X=2.63$) teknikleriyle ilgili *orta sıklıkta kullanyorum* düzeyinde bilgi verdikleri; doğaçlama ($X=3.26$) ve öykü-olay canlandırma ($X=3.25$) teknikleriyle ilgili ise *çok sık kullanyorum* düzeyinde bilgi verdikleri görülmektedir. Ayrıca toplam aritmetik ortalama değerine göre Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemi tekniklerini kullanma düzeylerinin ($X=2.65$) *orta sıklıkta* olduğu görülmektedir.

Türkçe Öğretmenlerinin Drama Yönteminin Aşamalarına İlişkin Bilgi Düzeyleri

Katılımcıların drama yönteminin aşamalarına ilişkin bilgi düzeylerine ait bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların drama yönteminin aşamalarına ilişkin bilgi düzeylerini gösteren bulgular

Drama Yönteminin Aşamalarına İlişkin Bilgi Düzeyleri	f %	Hiç bilmiyorum	Kısmen Biliyorum	Kararsızım	Biliyorum	Tamamen biliyorum	X	ss
Hazırlık aşaması	f 2	14	45	41	31			
	% 1.5	10.5	33.8	30.8	23.3		3.64	1.003
Isınma aşaması	f 3	13	40	47	30			
	% 2.3	9.8	30.1	35.3	22.6		3.66	1.007
Canlandırma aşaması	f 0	12	35	49	37			
	% 0	9.0	26.3	36.8	27.8		3.83	.936
Rahatlama aşaması	f 3	13	40	43	34			
	% 2.3	9.8	30.1	32.3	25.6		3.69	1.031
Değerlendirme aşaması	f 4	6	32	55	36			
	% 3.0	4.5	24.1	41.4	27.1		3.85	.973
Toplam							3.72	0.888

Tablo 4'e bakıldığında, Türkçe öğretmenlerinin drama yönteminin aşamalarını bilme düzeylerinin aritmetik ortalamasının 3.64 ile 3.85 arasında değiştiği görülmektedir. Aritmetik ortalaması en yüksek aşamanın değerlendirme aşaması ($X=3.26$), en düşük aşamanın ise hazırlık aşaması ($X=3.64$) olduğu tespit edilmiştir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında, Türkçe öğretmenlerinin hazırlık aşamasında ($X=3.64$), ısınma aşamasında ($X=3.66$), canlandırma aşamasında ($X=3.83$), rahatlama aşamasında ($X=3.69$), değerlendirme aşamasında ($X=3.85$) ve toplamda ($X=3.72$) *biliyorum* düzeyinde bilgi sahibi oldukları tespit edilmiştir.

Türkçe Öğretmenlerinin Drama Yöntemini Uygularken Karşılaştıkları Güçlükler

Katılımcıların drama yöntemini uygularken karşılaştıkları güçlükler ile ilgili bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların drama yöntemini uygularken karşılaştıkları güçlükleri gösteren bulgular

Karşılaşılan Güçlükler	f %	Hiç etkili değil	Az Etkili	Kısmen Etkili	Çok Etkili	X	ss
Drama yöntemiyle ilgili bilgi eksikliği	f 3	30	57	43			
	% 2.3	22.6	42.9	32.3		3.05	.801
Yönetimin tutumu	f 13	25	50	45			
	% 9.8	18.8	37.6	33.8		2.95	.960

Velilerin tutumu	<i>f</i>	16	28	46	43	2.87	1.003
	%	12.0	21.1	34.6	32.3		
Araç gereç eksikliği	<i>f</i>	3	12	29	89	3.53	.754
	%	2.3	9.0	21.8	66.9		
Sınıfın dar oluşu.	<i>f</i>	13	20	25	75	3.22	1.032
	%	9.8	15.0	18.8	56.4		
Öğrencilerin özgüven eksikliği	<i>f</i>	3	19	45	66	3.31	.799
	%	2.3	14.3	33.8	49.6		
Müfredattaki konuların uygun olmaması	<i>f</i>	2	22	42	67	3.31	.799
	%	1.5	16.5	31.6	50.4		
Öğrenci sayısının fazla olmaması	<i>f</i>	26	28	39	40	2.70	1.101
	%	19.5	21.1	29.3	30.1		
Ders saatinin fazla oluşu	<i>f</i>	30	20	44	39	2.69	1.123
	%	22.6	15.0	33.1	29.3		
Ders konularının yetiştirilememesi	<i>f</i>	10	20	46	57	3.13	.933
	%	7.5	15.0	34.6	42.9		
Öğrencilerin sınıva yönelik kaygıları	<i>f</i>	7	18	37	71	3.29	.894
	%	5.3	13.5	27.8	53.4		
Toplam						3.09	.578

Tablo 5'e bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini uygularken karşılaştıkları güçlüklerle ilgili puanların aritmetik ortalamasının 2.69 ile 3.53 arasında değiştiği görülmektedir. Aritmetik ortalaması en yüksek güçlüğün araç-gereç eksikliği ($X=3.53$), en düşük güçlüğün ise ders saatinin fazlalığı ($X=2.69$) olduğu tespit edilmiştir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında, Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini uygularken “ders saatinin fazla oluşu ($X=2.69$), öğrenci sayısının fazla olmaması ($X=2.70$), velilerin tutumu ($X=2.87$), yönetimin tutumu ($X=2.95$), drama yöntemiyle ilgili bilgi eksikliği ($X=3.05$), ders konularının yetiştirilememesi ($X=3.13$) ve sınıfın dar oluşu ($X=3.22$)” kısmen etkili güçlükler arasında tanımlanırken; “öğrencilerin sınıva yönelik kaygıları ($X=3.29$), müfredattaki konuların uygun olmaması ($X=3.31$), öğrencilerin öz güven eksikliği ($X=3.31$) ve araç-gereç eksikliği ($X=3.53$)” çok etkili güçlükler arasında tanımlandığı görülmektedir. Ayrıca toplam aritmetik ortalama değerine göre drama tekniklerini uygularken ($X=3.09$) kısmen etkili güçlükler arasında katılımcılar tarafından tanımlandığı görülmektedir.

Türkçe Öğretmenlerinin Drama Yöntemini Uygulama Yeterliklerine Yönelik Bulgular

Bu bölümde “Drama Lideri Olarak Öğretmen ve Eğitimsel Drama Uygulama Yeterliği Ölçeği”nden toplanan verilerin bulguları yer almaktadır. Bu bağlamda ölçeğin alt boyutları ve toplamına ilişkin bulgular çeşitli değişkenler aracılığıyla tablolar hâlinde sunulmuştur.

Türkçe Öğretmenlerinin Derslerinde Drama Yöntemini Uygulama Yeterlik Düzeyleri

Katılımcıların drama yöntemini uygulama yeterlik düzeylerinin betimsel analiz sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların drama yöntemini uygulama yeterlik düzeylerinin puan ortalamalarına yönelik bulgular

Boyutlar	N	Aralık	Min.	Max.	Ort.	ss
Dramayı planlama yeterliliği	133	24	6	30	23.22	4.881
Dramayı gerçekleştirme yeterliliği	133	58	32	90	76.95	10.854
Dramayı değerlendirme yeterliliği	133	15	15	30	25.75	3.662
Ölçek Toplamı	133	96	54	150	125.93	17.674

Tablo 6'ya göre araştırmaya 133 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin ölçeğin planlama boyutundan en düşük 6, en yüksek ise 30 puan; gerçekleştirme boyutundan en düşük 32, en yüksek 90 puan; değerlendirme boyutundan en düşük 15, en yüksek 30 puan; toplamından ise en düşük 54, en yüksek 150 puan alabildiği görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin ölçeğin planlama boyutundan ($X=23.22$), gerçekleştirme boyutundan ($X=76.95$), değerlendirme boyutundan ($X=25.75$) ve toplamından ($X=125.93$) ortalama puan aldıkları görülmektedir. Ölçeğin alt boyutları ve toplamından alınabilecek minimum ve maksimum değerler ile alınan puan ortalamaları ve puan aralıkları karşılaştırıldığında, Türkçe öğretmenlerinin drama uygulama yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Türkçe Öğretmenlerinin Drama Yöntemini Uygulama Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişim Durumları

Katılımcıların drama yöntemini uygulama yeterliklerini cinsiyet değişkenine göre incelemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve yapılan analiz sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Drama yöntemini uygulama yeterlikleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi gösteren Mann Whitney U testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra	U	p
				Toplamı		
Dramayı planlama yeterliliği	Kadın	72	68.10	4903.00	2117.000	.720
	Erkek	61	65.70	4008.00		
Dramayı gerçekleştirme yeterliliği	Kadın	72	69.74	5021.50	1998.500	.372
	Erkek	61	63.76	3889.50		
Dramayı değerlendirme yeterliliği	Kadın	72	68.67	4944.50	2075.500	.584
	Erkek	61	65.02	3966.50		
Ölçek Toplamı	Kadın	72	69.60	5011.00	2009.000	.398
	Erkek	61	63.93	3900.00		

Tablo 7 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemlerini uygulama yeterlikleri ölçeğinin alt boyutları ve ölçeğin toplamından aldıkları puanlar ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($U=2009$; $p>0.05$). Ölçeğin hem alt boyutları hem de toplamından alınan puanların sıra ortalaması dikkate alındığında, kadın ve erkek öğretmenlerin birbirine çok yakın puanlar aldığı görülmektedir. Bu sebeple, cinsiyet değişkeninin drama yöntemi uygulama yeterliği üzerinde etkili olmadığını söylemek mümkündür.

Türkçe Öğretmenlerinin Drama Yöntemini Uygulama Yeterlik Düzeylerinin Mesleki Kıdem Yılına Göre Değişim Durumları

Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini uygulama yeterlik düzeylerinin mesleki kıdem yılı değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan analizden elde edilen bulgular Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Drama yöntemini uygulama yeterlikleri ile mesleki kıdem yılı değişkeni arasındaki ilişkiyi gösteren Kruskal Wallis H testi sonuçları

Boyutlar	Mesleki Kıdem Yılı	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Dramayı planlama yeterliliği	1 yıldan az	12	72.08	4	5.551	.235
	1-5 yıl	55	73.70			
	6-10 yıl	38	65.84			
	11-15 yıl	17	54.38			
	16-20 yıl	11	51.45			
Dramayı gerçekleştirme yeterliliği	1 yıldan az	12	63.29	4	2.944	.567
	1-5 yıl	55	70.44			
	6-10 yıl	38	70.45			
	11-15 yıl	17	54.18			
	16-20 yıl	11	61.77			
Dramayı değerlendirme yeterliliği	1 yıldan az	12	70.00	4	2.530	.639
	1-5 yıl	55	65.22			
	6-10 yıl	38	73.82			
	11-15 yıl	17	62.50			
	16-20 yıl	11	56.05			
Ölçek Toplamı	1 yıldan az	12	68.92	4	3.157	.532
	1-5 yıl	55	70.79			
	6-10 yıl	38	69.26			
	11-15 yıl	17	54.53			
	16-20 yıl	11	57.41			

Tablo 8 incelendiğinde, katılımcıların mesleki kıdem yılı ile drama yöntemini uygulama yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. ($\chi^2= 3.157$, $p>0,05$). Bu bulgudan hareketle Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini uygulama yeterliklerinin mesleki kıdem yılına göre değişmediği sonucu çıkarılabilir.

Türkçe Öğretmenlerinin Drama Yöntemini Uygulama Yeterlik Düzeylerinin Lisans Döneminde Drama Dersi Almasına Göre Değişim Durumları

Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini uygulama yeterlik düzeylerinin lisans döneminde drama dersi alma değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan analizden elde edilen bulgular Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Drama yöntemini uygulama yeterlikleri ile mesleki kıdem yılı değişkeni arasındaki ilişkiyi gösteren Mann Whitney U testi sonuçları

Boyutlar	Lisansta Drama Dersi		Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
	Alma	n				
Dramayı planlama yeterliliği	Evet	115	69.20	7958.50	781.500	.094
	Hayır	18	52.92	952.50		
Dramayı gerçekleştirme yeterliliği	Evet	115	70.43	8099.00	641.000	.009*
	Hayır	18	45.11	812.00		
Dramayı değerlendirme yeterliliği	Evet	115	68.84	7916.50	823.500	.162
	Hayır	18	55.25	994.50		
Ölçek Toplamı	Evet	115	70.07	8058.50	681.500	.020*
	Hayır	18	47.36	852.50		

* $p < .05$

Tablo 9'a göre, katılımcıların lisans döneminde drama dersi alması ile drama yöntemini uygulama yeterlikleri arasında, ölçeğin gerçekleştirme yeterliliği boyutu ve ölçeğin toplamında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($U= 681.500$; $p<0.05$). Ancak ölçeğin planlama ve değerlendirme yeterliliği boyutunda anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($U= 781.500$, 823.500 ; $p>0.05$). Ölçeğin tamamının sonuçları dikkate alındığında, Türkçe öğretmenlerinin lisans döneminde drama dersi alma durumları, drama yöntemini uygulama yeterliklerini etkilediği sonucuna varılabilir.

Türkçe Öğretmenlerinin Drama Yöntemini Uygulama Yeterlik Düzeylerinin Herhangi Bir Kursta Drama Eğitimi Almasına Göre Değişim Durumları

Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini uygulama yeterlik düzeylerinin herhangi bir kursta drama eğitimi alma değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan analizden elde edilen bulgular Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Drama yöntemini uygulama yeterlikleri ile herhangi bir kursta drama eğitimi alma değişkeni arasındaki ilişkiyi gösteren Mann Whitney U testi sonuçları

Boyutlar	Kursta Drama Eğitimi Alma		Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
	Evet	N				
Dramayı planlama yeterliliği	Evet	20	88.68	1773.50	696.500	.006*
	Hayır	113	63.16	7137.50		
Dramayı gerçekleştirme yeterliliği	Evet	20	83.03	1660.50	809.500	.043*
	Hayır	113	64.16	7250.50		
Dramayı değerlendirme yeterliliği	Evet	20	79.08	1581.50	888.500	.126
	Hayır	113	64.86	7329.50		
Ölçek Toplamı	Evet	20	86.68	1733.50	736.500	.013*

Hayır	113	63.52	7177.50
-------	-----	-------	---------

*p < .05

Tablo 10'a göre, katılımcıların herhangi bir kursta drama eğitimi alması ile drama yöntemini uygulama yeterlikleri arasında, ölçeğin planlama ve gerçekleştirme yeterliliği boyutları ve ölçeğin toplamında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir (U= 736.500; p<0.05). Ancak ölçeğin değerlendirme yeterliliği boyutunda anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (U= 888.500; p>0.05). Bu bulgulardan hareketle Türkçe öğretmenlerinin herhangi bir kursta drama eğitimi alma durumları, drama yöntemini uygulama yeterliklerini etkilediği sonucuna varılabilir.

Türkçe Öğretmenlerinin Drama Yöntemini Uygulama Yeterlik Düzeylerinin Tiyatroya Gitmelerine Göre Değişim Durumları

Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini uygulama yeterlik düzeylerinin tiyatroya gitme durumu değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan analizden elde edilen bulgular Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Drama yöntemini uygulama yeterlikleri ile tiyatroya gitme durumu değişkeni arasındaki ilişkiyi gösteren Kruskal Wallis H testi sonuçları

Boyutlar	Tiyatroya Gitme	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Dramayı planlama yeterliliği	Haftada bir	5	64.90	3	2.462	.482
	Ayda bir	10	84.65			
	Yılda bir	31	68.10			
	Nadiren	87	64.70			
Dramayı gerçekleştirme yeterliliği	Haftada bir	5	66.30	3	.725	.867
	Ayda bir	10	70.60			
	Yılda bir	31	71.44			
	Nadiren	87	65.05			
Dramayı değerlendirme yeterliliği	Haftada bir	5	54.80	3	.608	.895
	Ayda bir	10	67.05			
	Yılda bir	31	69.18			
	Nadiren	87	66.92			
Ölçek Toplamı	Haftada bir	5	64.10	3	1.066	.785
	Ayda bir	10	75.90			
	Yılda bir	31	70.45			
	Nadiren	87	64.91			

Tablo 11 incelendiğinde, katılımcıların tiyatroya gitme durumu ile drama yöntemini uygulama yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($\chi^2= 1.066$, p>0.05). Bu bağlamda, Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini uygulama yeterliklerinin tiyatroya gitme durumuna göre değişmediği sonucuna ulaşılabilir.

Türkçe Öğretmenlerinin Drama Yöntemini Uygulama Yeterlik Düzeylerinin Tiyatro Metinlerini Okuma ve İncelemelerine Göre Değişim Durumları

Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini uygulama yeterlik düzeylerinin tiyatro metinlerini okuma ve inceleme durumu değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan analizden elde edilen bulgular Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Drama yöntemini uygulama yeterlikleri ile tiyatro metinlerini okuma ve inceleme durumu değişkeni arasındaki ilişkiyi gösteren Mann Whitney U testi sonuçları.

Boyutlar	Tiyatro Metinlerini Okuma ve İnceleme	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Dramayı planlama yeterliliği	Evet	64	78.05	4995.50	1500.500	.001*
	Hayır	69	56.75	3915.50		
Dramayı gerçekleştirme yeterliliği	Evet	64	77.67	4971.00	1525.000	.002*
	Hayır	69	57.10	3940.00		
Dramayı değerlendirme yeterliliği	Evet	64	74.23	4751.00	1745.000	.036*
	Hayır	69	60.29	4160.00		
Ölçek Toplamı	Evet	64	78.28	5010.00	1486.000	.001*
	Hayır	69	56.54	3901.00		

* $p < .05$

Tablo 12 incelendiğinde, tiyatro metinlerini okuma ve inceleme durumu ile drama yöntemini uygulama yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($U = 1486.000$; $p < 0.05$). Bu bulgulardan hareketle Türkçe öğretmenlerinin tiyatro metinlerini okuma ve inceleme durumları, drama yöntemini uygulama yeterliklerini etkilediği sonucuna varılabilir.

Türkçe Öğretmenlerinin Drama Yöntemini Uygulama Yeterlik Düzeylerinin Skeç İzlemelerine Göre Değişim Durumları

Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini uygulama yeterlik düzeylerinin tiyatro metinlerini okuma ve inceleme durumu değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan analizden elde edilen bulgular Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13. Drama yöntemini uygulama yeterlikleri ile skeç izleme durumu değişkeni arasındaki ilişkiyi gösteren Mann Whitney U testi sonuçları.

Boyutlar	Skeç İzleme Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Dramayı planlama yeterliliği	Evet	115	69.14	7951.50	788.500	.104
	Hayır	18	53.31	959.50		
Dramayı gerçekleştirme yeterliliği	Evet	68,62	7891.50	68.62	848.500	.219
	Hayır	56,64	1019.50	56.64		
Dramayı değerlendirme yeterliliği	Evet	68,18	7840.50	68.18	899.500	.370
	Hayır	59,47	1070.50	59.47		
Ölçek Toplamı	Evet	68,95	7929.00	68.95	811.000	.141

Hayır	54,56	982.00	54.56
-------	-------	--------	-------

Tablo 13 incelendiğinde, skeç izleme durumu ile drama yöntemini uygulama yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($U= 811.000$; $p>0.05$). Bu bağlamda, Türkçe öğretmenlerinin skeç izleme durumları, drama yöntemini uygulama yeterliklerini etkilemediği sonucuna ulaşılabilir.

Türkçe Öğretmenlerinin Drama Yöntemini Uygulama Yeterlik Düzeylerinin Görev Yeriine Göre Değişim Durumları

Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini uygulama yeterlik düzeylerinin görev yeri değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan analizden elde edilen bulgular Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14. Drama yöntemini uygulama yeterlikleri ile görev yeri değişkeni arasındaki ilişkiyi gösteren Kruskal Wallis H testi sonuçları

Boyutlar	Görev Yeri	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Dramayı planlama yeterliliği	İl merkezi	58	64.82			
	İlçe merkezi	48	68.95	2	.338	.845
	Kırsal mahalle	27	68.22			
Dramayı gerçekleştirme yeterliliği	İl merkezi	58	63.84			
	İlçe merkezi	48	66.98	2	1.243	.537
	Kırsal mahalle	27	73.83			
Dramayı değerlendirme yeterliliği	İl merkezi	58	63.33			
	İlçe merkezi	48	71.01	2	1.070	.586
	Kırsal mahalle	27	67.76			
Ölçek Toplamı	İl merkezi	58	63.64			
	İlçe merkezi	48	68.20	2	.960	.619
	Kırsal mahalle	27	72.09			

Tablo 14’e göre, katılımcıların görev yeri durumu ile drama yöntemini uygulama yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($\chi^2= .960$, $p>0.05$). Bu bulgudan hareketle Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini uygulama yeterliklerinin görev yeri durumuna göre değişmediği sonucuna ulaşılabilir.

Türkçe Öğretmenlerinin Drama Yöntemini Uygulama Yeterlik Düzeylerinin Dersine Girdiği Sınıfın Mevcuduna Göre Değişim Durumları

Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini uygulama yeterlik düzeylerinin dersine girdiği sınıfın mevcudu değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan analizden elde edilen bulgular Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15. Drama yöntemini uygulama yeterlikleri ile sınıfın mevcudu değişkeni arasındaki ilişkiyi gösteren Kruskal Wallis H testi sonuçları.

Boyutlar	Sınıf Mevcudu	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Dramayı planlama yeterliliği	1-20 arası	41	60.89	2	4.232	.120
	21-30 arası	55	64.29			
	31-40 arası	37	77.80			
Dramayı gerçekleştirme yeterliliği	1-20 arası	41	66.18	2	3.210	.201
	21-30 arası	55	61.49			
	31-40 arası	37	76.09			
Dramayı değerlendirme yeterliliği	1-20 arası	41	68.52	2	4.499	.105
	21-30 arası	55	59.45			
	31-40 arası	37	76.54			
Ölçek Toplamı	1-20 arası	41	64.30	2	4.439	.109
	21-30 arası	55	61.49			
	31-40 arası	37	78.18			

Tablo 15'e bakıldığında, katılımcıların sınıf mevcudu durumu ile drama yöntemini uygulama yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($\chi^2=4.439$, $p>0.05$). Bu bağlamda, Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini uygulama yeterliklerinin sınıf mevcuduna göre değişmediği sonucuna varılabilir.

Sonuç

Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemiyle ilgili bilgi düzeyleri, uygulama sürecindeki yeterlilikleri, uygulama sürecinde yaşadıkları zorlukları belirlemeyi, Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet, meslekî kıdem, lisans döneminde drama dersi alıp almama durumu, herhangi bir kursta drama dersi alıp almama durumu, tiyatroya gitme durumu, tiyatro metinlerini okuma durumu, görev yeri, sınıf mevcudu durumuna göre eğitimsel drama yeterliliklerinin tespit edilmeye çalışıldığı bu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Türkçe öğretmenlerinin drama tekniklerinden en çok öykü- olay canlandırması, en az ise parmak oyunu tekniği hakkında bilgi sahibi oldukları tespit edilmiştir. İlgili alan yazını tarandığında Tutuman'ın (2011) Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama uygulamalarını bilme ve uygulama düzeyleri ile ilgili bir çalışmasına rastlanmıştır. Ancak Türkçe öğretmenlerinin drama yeterlilikleriyle ilgili bilgi düzeyleri ve drama yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirildiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak farklı branşlardaki öğretmenlerle ilgili yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin drama uygulamaları hakkında yeterliliklerini inceleyen Koç (2013) yaptığı çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin en çok öykü- olay canlandırması hakkında bilgi sahibi olduklarını, en az istasyon tekniği hakkında bilgi sahibi olduklarını tespit etmiştir. En çok kullanılan öykü- olay canlandırmasıyla ilgili sonuç araştırma sonucuyla örtüşürken en az kullanılan istasyon tekniğinin ilgili araştırmanın sonucuyla paralellik arz etmediği görülmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin derslerde drama tekniklerini kullanma düzeylerine bakıldığında en yüksek kullandıkları tekniğin doğaçlama, en az kullandıkları tekniğin ise parmak oyunu olduğu görülmüştür. Koç (2013) yaptığı çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin derste en fazla kullandıkları

teknikğin zihinde canlandırma, en az kullandıklarının ise kukla tekniği olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmanın sonuçları ilgili çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

Türkçe öğretmenlerinin drama yönteminin aşamaları bilme düzeylerinde aritmetik ortalaması en yüksek aşamanın değerlendirme aşaması, en düşük aşamanın ise hazırlık aşaması olduğu tespit edilmiştir. Koç (2013) yaptığı çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin drama yöntemi aşamalarından en çok canlandırma aşaması, en az rahatlama aşaması hakkında bilgi sahibi olduklarını tespit etmiştir. Bu araştırmanın sonuçları ilgili araştırmanın sonucuyla örtüşmemektedir.

Türkçe öğretmenleri drama yöntemini uygularken araç-gereç eksikliğinin en önemli sorun olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca Türkçe öğretmenleri bu sorunun yanı sıra öğrenci sayısının fazla olması, velilerin tutumu, yönetimin tutumu, drama yöntemiyle ilgili bilgi eksikliği, ders konularının yetiştirilememesi ve sınıfın dar oluşunun düşük düzeyli sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Koç (2013) yaptığı araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenleri, öğrencilerin sınava yönelik kaygıları, drama yöntemine ilişkin bilgi eksikliği, araç- gereç eksikliği, öğrencilerde öz güven eksikliği, ders konularının yetişememesi kaygısı, drama yöntemine karşı veli tutumları gibi sorunlarla karşılaştıklarını tespit etmiştir. Tutuman (2011) yaptığı çalışmada Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini uygularken en sık yaşadıkları sorunların öğrencileri sınava hazırlama kaygısı ve sınıfın dar olmasından kaynaklı sorunlar olduğunu tespit ederken en az yaşanan sorunların yönetim ve velilerin tutumu olduğunu bulgulamıştır. İlgili araştırmaların sonuçları bu çalışmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Yapılan araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin drama uygulama yeterlilik düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. İlgili alan yazını tarandığında Dünder (2018) yaptığı çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitsel drama uygulama yeterliliklerinin genellikle ortalamanın üstünde olduğunu belirtmiştir. Acarlıoğlu (2020) da yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin drama kullanımına ilişkin yeterlilik algı düzeylerinin ölçek ortalamasının üstünde olduğunu bulgulamıştır. Delihasanoglu (2021) okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı dramaya ilişkin tutumları ile yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterliklerini incelediği çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı dramaya yönelik öz yeterliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özgür- İşyar (2017) sınıf öğretmenlerinin eğitimde drama kullanımına ilişkin algılarına yönelik yaptığı çalışmada öğretmenlerin drama kullanımına ilişkin yeterlilik algılarının ortalamanın üstünde bir değere sahip olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmaların sonuçları ilgili çalışmada elde edilen araştırma sonucuyla paralellik arz etmektedir. Ancak Koç (2013) yaptığı çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin drama tekniklerini kullanma sıklıklarının orta sıklıkta olduğunu tespit etmiştir. Sonkaya (2019) ise yaptığı çalışmada lise öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine ilişkin öz yeterlilik algılarının orta seviyede olduğunu bulgulamıştır. Yıldırım (2019) ise araştırmasında İngilizce öğretmenlerinin drama yöntemini kullanma konusunda kendilerini yeterli gördüklerini tespit etmiştir. Bu araştırmaların sonucuyla ilgili çalışmada elde edilen sonuç ile kısmen örtüştüğü görülmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini uygulama yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemlerini uygulama yeterlikleri ölçeğinin alt boyutları ve ölçeğin toplamından aldıkları puanlar ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. İlgili alan yazını incelendiğinde Dünder (2018) yaptığı çalışma sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimsel drama uygulama yeterliliğiyle cinsiyet değişkeni arasında herhangi bir anlamlı farklılığın olmadığını tespit etmiştir. Bu çalışmanın yanı sıra Altıntaş (2012) fen bilgisi öğretmeni adayları ile Çetingöz (2012) okul öncesi öğretmeni adaylarıyla yaptığı çalışmada drama dersine yönelik öz yeterlik puanlarıyla cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Tutuman (2011) yaptığı çalışmada Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet değişkeninin yaratıcı drama yöntemini bilme ve uygulama düzeyleri arasında

anamlı bir fark olmadığını bulgulamıştır. Can- Akkoç (2019) yaptığı araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin drama planlama yeterliği ve drama süreci değerlendirme yeterliğinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Acarlıoğlu (2020) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin drama yöntemine ilişkin genel yeterlilik algı düzeylerinin cinsiyete göre bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Yıldırım (2019), Eğerci (2018) ve Maden (2010) yaptıkları araştırmalarda yaratıcı drama veya drama yeterlilik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Bu araştırmalarda elde edilen sonuçlarla ilgili araştırmanın sonucu örtüşmektedir. Ancak yapılan başka araştırmalar incelendiğinde Koç (2013) yaptığı araştırmada drama sürecini planlama, gerçekleştirme, değerlendirme yeterliliğiyle cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Güler (2015) yaptığı araştırmada sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. İlgili araştırmaların sonuçları bu araştırmada elde edilen sonuç ile paralellik arz etmemektedir.

Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini uygulama yeterlik düzeylerinin mesleki kıdem yılı değişkenine göre incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdem yılı ile drama yöntemini uygulama yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. İlgili alan yazını incelendiğinde Koç (2013) yaptığı çalışmada farklı mesleki kıdem yılına sahip öğretmenlerin drama sürecini planlama yeterliliği, drama sürecini gerçekleştirme yeterliliği, drama sürecini değerlendirme yeterliliği açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığını tespit etmiştir. Tutuman'ın (2011) yaptığı çalışmada Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama uygulamalarını bilme ve uygulama düzeyleri ile mesleki kıdem arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yıldırım (2019) yaptığı araştırmada İngilizce öğretmenlerinin drama kullanımına ilişkin öz yeterlilikleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını bulgulamıştır. Can- Akkoç (2019) okul öncesi öğretmenlerinin drama planlama yeterliği, drama sürecini gerçekleştirme ve drama sürecini değerlendirme ile deneyimleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmiştir. Delihasanoglu (2021) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre yaratıcı drama öz yeterlilikleri ile mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtmiştir. Bu çalışmaların sonuçlarıyla ilgili araştırmanın sonucu paralellik arz etmektedir. Ancak farklı araştırmalar incelendiğinde Acarlıoğlu (2020) yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin drama yöntemine ilişkin algılarının ölçeğin alt boyutlarından planlama aşamasına göre kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermesine karşın ölçeğin alt boyutlarından olan uygulama ve değerlendirme aşamalarına yönelik yeterlilik düzeylerinin hizmet yılı açısından anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Bu araştırmanın sonucu ilgili araştırmada elde edilen sonuçlarla kısmen örtüşmesine karşın Sonkaya (2019) yaptığı çalışmada lise öğretmenlerinin yaratıcı drama kullanımına ilişkin öz yeterliliklerinin mesleki kıdem açısından anlamlı bir farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Bu çalışmanın sonuçları ilgili araştırmanın sonucuyla örtüşmemektedir.

Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini uygulama yeterlik düzeylerinin lisans döneminde drama dersi alma değişkenine göre incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin lisans döneminde drama dersi alması ile drama yöntemini uygulama yeterlikleri arasında, ölçeğin gerçekleştirme yeterliliği boyutu ve ölçeğin toplamında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. İlgili alan yazınına bakıldığında Yıldırım (2008) yaptığı çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin dramayla ilgili almış oldukları eğitim ile drama süreçlerini uygulamasına yönelik yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Aksoy (2019) İngilizce ve Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı dramayı kullanmaya yönelik öz yeterliliklerini incelediği çalışmada lisans düzeyinde öğretmen adaylarına sağlanan yaratıcı drama eğitiminin yaratıcı dramayı kullanmaya yönelik öz-yeterliğe olumlu etkisinin olduğunu tespit etmiştir. Sonkaya (2019) yaptığı çalışmada mezun oldukları programlarda drama dersi alan öğretmenlerin drama ile ilgili hiç eğitim almamış öğretmenler arasında drama dersi alan

öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmaların sonuçları ilgili araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmesine karşın Koç (2013) yaptığı çalışmada dramayla ilgili eğitim alma durumları farklı olan öğretmen grupları arasında drama sürecini planlama yeterliliği, drama sürecini gerçekleştirme yeterliliği, drama sürecini değerlendirme yeterliliği açısından ve toplam yeterlilik açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını tespit etmiştir. Aynı zamanda Delihanoğlu (2021) yaptığı çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin lisans döneminde ders alma durumuna göre dramaya yönelik öz yeterliklerinin belirgin bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Bu araştırmaların sonuçları ilgili araştırmaların sonuçlarını destekler nitelikte değildir.

Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini uygulama yeterlik düzeylerinin herhangi bir kursta drama dersi alma değişkenine göre incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin herhangi bir kursta drama eğitimi alması ile drama yöntemini uygulama yeterlikleri arasında, ölçeğin planlama ve gerçekleştirme yeterliliği boyutları ve ölçeğin toplamında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. İlgili alan yazın tarandığında Acarlıoğlu (2020) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin eğitimde drama kullanımına ilişkin yeterlilik algı düzeylerinin dramaya yönelik eğitim alma durumu açısından anlamlı bir farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Sonkaya (2019) yaptığı çalışmada hizmet içi eğitimi programına katılıp drama dersi alan öğretmenlerin bu kursu almayan öğretmenlere göre daha yüksek drama öz yeterliliğine sahip olduklarını tespit etmiştir. Eğerci (2018) ise yaptığı çalışmada yaratıcı drama yöntemine ilişkin eğitim alan öğretmenlerin bu eğitimi almayan öğretmenlere göre daha yüksek öz yeterlilik puanına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmaların sonuçları ilgili araştırma kapsamında elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Ancak Dünder (2018) yaptığı çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimsel drama uygulama yeterliği ile daha önce drama eğitimi alma durumu bağımsız değişkenine göre farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Sakallı (2019) sosyal bilgiler 4. sınıf öğretmen adaylarının daha önce drama eğitimi alma durumlarıyla drama öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada her iki değişken arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Ayrıca Yıldırım (2008), Şahin (2006) ve Koç (2013) yaptıkları araştırma sonuçlarında eğitimde drama uygulama yeterliliğiyle daha önce drama eğitimi alma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Bu çalışmaların sonuçları ilgili araştırmaların sonucuyla örtüşmemektedir.

Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini uygulama yeterlik düzeylerinin tiyatroya gitme durumu değişkenine göre incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin tiyatroya gitme durumu ile drama yöntemini uygulama yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini uygulama yeterlik düzeylerinin skeç izleme değişkenine göre incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin skeç izleme durumu ile drama yöntemini uygulama yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. İlgili literatür tarandığında Dünder (2018) yaptığı araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimsel drama uygulama yeterliği ile tiyatro-sinema gibi etkinliklere katılma durumu arasında anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmanın sonucu ilgili araştırmaların sonucuyla örtüşmemektedir.

Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini uygulama yeterlik düzeylerinin tiyatro metinlerini okuma ve inceleme durumu değişkenine göre incelendiğinde Tiyatro metinlerini okuma ve inceleme durumu ile drama yöntemini uygulama yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. İlgili alan yazın tarandığında herhangi bir çalışmada bu değişkene göre incelenen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini uygulama yeterlik düzeylerinin görev yeri değişkenine göre incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin görev yeri durumu ile drama yöntemini uygulama yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. İlgili alan yazını incelendiğinde Koç (2013) yaptığı çalışmada farklı yerlerde görev yapan öğretmen grupları arasında

drama sürecini planlama yeterliliği, drama sürecini gerçekleştirme yeterliliği ve toplam yeterlilik açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığını tespit etmiştir. Can-Akkoç (2019) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin drama planlama yeterliliği, drama sürecini gerçekleştirme yeterliliği ve drama sürecini değerlendirme yeterliliği ile çalıştıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuştur. Bu çalışmaların sonuçları ilgili araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ancak Tutuman'ın (2011) Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama uygulama yeterliliği amacıyla yaptığı çalışmada Türkçe öğretmenlerinin çalıştıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre yaratıcı drama yöntemini bilme ve uygulama düzeyleri arasında anlamlı fark olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmanın sonuçları ilgili araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini uygulama yeterlik düzeylerinin sınıf mevcudu değişkenine göre incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin sınıf mevcudu durumu ile drama yöntemini uygulama yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. İlgili alan yazımına bakıldığında Koç (2013) yaptığı çalışmada sınıf mevcudunun drama sürecini planlama yeterliliği, drama sürecini gerçekleştirme yeterliliği, drama sürecini değerlendirme yeterliliği açısından anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Delihasanoglu (2021) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin dramaya yönelik tutumlarıyla sınıftaki çocuk sayısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını bulmuştur. Bu araştırmaların sonuçları ilgili araştırmanın sonuçlarıyla paralellik arz etmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemiyle ilgili bilgi düzeylerini ve drama yöntemini uygulama yeterlik düzeylerinin cinsiyet, meslekî kıdem, lisans döneminde drama dersi alıp almama durumu, herhangi bir kursta drama dersi alıp almama durumu, tiyatroya gitme durumu, skeç izleme durumu, tiyatro metinlerini okuma ve inceleme durumu, görev yeri, sınıf mevcudu durumuna göre incelenen çalışmanın sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulmuştur:

Türkçe öğretmenlerine drama, drama tekniklerine yönelik MEB tarafından hizmet içi eğitim verilebilir. Bu eğitimlerde uygulamalara yönelik çeşitli etkinlikler yapılabilir.

Drama yöntemi uygulanırken araç- gereç ile sınıfların dar oluşuyla ilgili önemli sıkıntıların yaşandığı belirtilmiştir. Dramanın eğitim-öğretime katkısı göz önünde bulundurulduğunda MEB özellikle araç- gereç sorunu çözmek konusunda okullara gerekli malzeme teminini sağlamalıdır. Okulların fiziki koşulları öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine ve çeşitli sosyal etkinlikler yapmalarına imkân verebilecek şekilde düzenlenmelidir.

Dramanın eğitim öğretime katkısı konusunda veliler ile okul yönetimlerinin bilinçlendirilmesine yönelik seminerler, eğitimler ve çeşitli bilgilendirme faaliyetleri yapılabilir.

Türkçe öğretmenlerinin lisans döneminde drama dersi alınması ile drama yöntemini uygulama yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılık olduğundan dolayı lisans döneminde drama dersi gerek teorik olarak gerekse uygulamalı olarak birden fazla dönemde verilebilir ve drama dersinin saatleri artırılabilir.

Türkçe öğretmenlerinin herhangi bir kursta drama eğitimi alması ile drama yöntemini uygulama yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu göz önünde bulundurulursa öğretmenlere yönelik millî eğitim müdürlükleri, kültür il müdürlüğü, belediye veya valilik aracılığıyla drama eğitimine yönelik kurslar düzenlenebilir.

Drama öğrenciyi merkeze alan, yaparak yaşayarak öğrenmesine olanak sağlayan bir yöntemdir. Dramanın hem bu yönü hem de bireyin bilişsel, sosyal, dilsel gelişimine katkıları göz

önünde bulundurulur bu yöntemin başta Türkçe dersi olmak üzere diğer derslere yönelik öğrencilerin tutumuna etkisine yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu 25/04/2022 tarihli 12 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Yazarların Katkı Oranı

Her iki yazardan 1. yazar % 50, 2. yazar da %50 katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Acarlıoğlu, H. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin eğitimde drama kullanımına ilişkin yeterlilikleri ve dramaya ilişkin görüşleri (Kilis ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kilis: Kilis 7 Aralık Üniversitesi.
- Adıgüzel, H. Ö. (1993). *Oyun ve yaratıcı drama ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Adıgüzel, H. Ö. (2018). *Eğitimde yaratıcı drama*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Aksoy, O. (2019). İngilizce ve Türkçe öğretmen adaylarının yaratıcı dramayı kullanmaya yönelik öz-yeterlilikleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(21), 66-76.
- Altıntaş, E. (2012). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının drama yöntemiyle fen ve teknoloji dersinin işlenmesine yönelik öz yeterlik ve tutumlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Aytaş, G. (2008). *Türkçe öğretiminde tematik yaratıcı drama etkinlik ve uygulamaları*. Akçağ Yayıncılık.
- Baş, H. Z. (2002). *Drama yöntemiyle Türkçe öğretimi*. Uzerler Matbaacılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F., (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can-Akkoç, S. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin drama uygulama yeterlik alguları ile dramaya yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Çebi, A. (1996). *Öğretim amaçlı yaratıcı drama yoluyla imgesel dil becerisinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Çetingöz, D. (2012). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlilikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 131-142.
- Delihanoğlu, M. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı dramaya ilişkin tutumları ile yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterliliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Dündar, H. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimsel drama uygulama niğdeyeterlilikleri ile yaratıcı drama dersine yönelik tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde: Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Eğerci, Z. M. (2018). *Öğretmenlerin fen bilimleri dersinin drama yöntemi ile işlenmesine yönelik öz yeterlilik, tutum ve görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

- Güler, M. (2015). *Sınıf ve branş öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlilik algı düzeyleri ve görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Amasya: Amasya Üniversitesi.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Güneysu S. (2006). Eğitimde drama. H. Ö. Adıgüzel (Ed.), *Yaratıcı drama 1985-1995 yazıları içinde* (s. 258-263). Naturel Yayıncılık.
- Karadağ, E. & Çalışkan, N. (2008). *Kuramdan-uygulamaya ilköğretimde drama*. Arı Yayıncılık.
- Karadağ, E., Korkmaz, T., Çalışkan, N. & Yüksel, S. (2008). Drama lideri olarak öğretmen ve eğitimsel drama uygulama yeterliği ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik analizleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 169-196.
- Koç, İ. (2013). *Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde drama yöntemini uygulama ve drama tekniklerine ilişkin yeterliliklerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi.
- Maden, S. (2010a). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersinde drama yönteminin temel dil becerilerinin kazanımına etkisi (Sevgi teması örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Maden, S. (2010b). Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlilikleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 259-274.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). *Türkçe dersi öğretim programı*. MEB Yayınları.
- Önder, A. (2003). *Okul öncesi çocukları için eğitici drama*. Morpa Kültür Yayınları.
- Özgür İşyar, Ö. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eğitimde drama kullanıma ilişkin yeterlilik algıları ve drama kavramına yönelik metafor alguları ile görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi.
- Öztürk, A. (2001). Eğitim öğretimde yeni bir yaklaşım: Yaratıcı drama. *Kurgu Dergisi*, 18, 251- 259.
- Sakallı, F. G. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlilik algı düzeyleri ve görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Aksaray: Aksaray Üniversitesi.
- San, İ. (2002). *Eğitimde yaratıcı drama, yaratıcı drama, 1985–1995, yazılar, (1. cilt)*. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Sonkaya, M. (2019). *Lise öğretmenlerinin drama yöntemine yönelik tutum ve öz yeterlilik alguları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Şahin, B. (2006). *Mersin il merkezindeki devlet ve özel ilköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin öğretim etkinliği içerisinde dramayı kullanma düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Tutuman, O.Y. (2011). *Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama uygulama yeterlilikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2011). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yıldırım, N. (2008). *İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine ilişkin yeterlilik ve uygulama düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Yıldırım, E. (2019). *Devlet okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme süreçlerinde drama yöntemini kullanma yeterliliklerinin belirlenmesi (Kırıkkale ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Extended Abstract

Introduction

In this context, the main purpose of the current study is to determine the extent to which Turkish teachers know the competences of applying the drama method and drama techniques and to what extent they apply what they know. With this research, the knowledge levels of Turkish teachers about the drama method, their proficiency in the application process, the difficulties they experience in the application process will be determined, and the results will be determined according to gender, professional seniority, taking a drama course

during the undergraduate period, taking a drama course in any course, going to the theater, reading theater texts, etc. It was determined whether it differed according to the place of duty and class size. The problem question of the study is presented below.

The main problem of this study: "What are the competencies of Turkish teachers regarding drama techniques and their level of application of the drama method in Turkish lessons?"

Method

Since the aim of this research is to investigate the relationship between bilingual This research aimed to examine the competencies of Turkish Language Teachers towards the drama method. In this context, the survey model, which is one of the quantitative methods, was used in the research. The survey model is a research model that allows data to be collected to determine certain characteristics of a group (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2016).

This scale, which consists of 30 items developed by Karadağ, Çalışkan, Korkmaz and Yüksel (2008), consists of three sub-dimensions.

This survey form, prepared by Koç (2013) to determine the proficiency of Social Studies teachers in drama method techniques, consists of 4 sections.

SPSS 21 program was used to analyze the data collected from Turkish teachers. In addition, the Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk results, which are normality assumptions of the "Teacher as Drama Leader and Educational Drama Application Competence Scale", were examined and it was determined that the values did not show a normal distribution.

Conclusion And Discussion

To determine the level of knowledge of Turkish teachers about the drama method, their proficiency in the application process, the difficulties they experience in the application process, the status of Turkish teachers in terms of gender, professional seniority, whether they took drama lessons during their undergraduate education, whether they took drama lessons in any course, their status of going to the theater, their status of reading theater texts. In this research, in which educational drama proficiencies were tried to be determined according to the position, place of duty and class size, the following results were obtained:

It has been determined that Turkish teachers are most knowledgeable about story-event enactment and least knowledge about finger play techniques among drama techniques. When we look at the level of Turkish teachers' use of drama techniques in lessons, it was found that the technique they use the most is improvisation, and the technique they use least is finger play. It has been determined that the highest arithmetic mean of Turkish teachers' level of knowledge of the stages of the drama method is the evaluation stage ($X = 3.26$), and the lowest stage is the preparation stage ($X = 3.64$). Turkish teachers stated that the lack of equipment is the most important problem when applying the drama method. In addition to this problem, Turkish teachers stated that the high number of students, the attitude of the parents, the attitude of the administration, lack of knowledge about the drama method, the inability to cover the course topics and the small size of the class are low-level problems. When the proficiency levels of Turkish teachers in applying the drama method were examined according to the gender variable, it was determined that there was no significant difference between the sub-dimensions of the Turkish teachers' proficiency in applying drama methods scale and the scores they received from the total scale and the gender variable. When the proficiency levels of Turkish teachers in applying the drama method are examined according to the variable of professional seniority, it is seen that there is no significant difference between the years of professional seniority of Turkish teachers and their proficiency in applying the drama method. When the proficiency levels of Turkish teachers in applying the drama method were examined according to the variable of taking drama courses during the undergraduate period, it was determined that there was a significant difference between the proficiency of Turkish teachers in taking drama courses during the undergraduate period and the proficiency of applying the drama method in the scale's realization proficiency dimension and the total of the scale. When the proficiency levels of Turkish teachers in applying the drama method were examined according to the variable of drama course field in any course, it was determined that there was a significant difference between the Turkish teachers' taking drama education in any course and their proficiency in applying the drama method, in the planning and realization proficiency dimensions of the scale and in the total of the scale. When the proficiency levels of Turkish teachers in applying the drama method were

examined according to the variable of going to the theater, it was determined that there was no significant difference between the status of Turkish teachers going to the theater and their proficiency in applying the drama method. When the proficiency levels of Turkish teachers in applying the drama method were examined according to the skit watching variable, it was determined that there was no significant difference between the skit watching status of Turkish teachers and their proficiency in applying the drama method. When Turkish teachers' proficiency levels in applying the drama method were examined according to the variable of reading and examining theater texts, it was determined that there was a significant difference between their proficiency in reading and examining theater texts and their proficiency in applying the drama method. When the proficiency levels of Turkish teachers in applying the drama method were examined according to the variable of place of duty, it was determined that there was no significant difference between the workplace situation of Turkish teachers and their proficiency in applying the drama method. When the proficiency levels of Turkish teachers in applying the drama method were examined according to the class size variable, it was determined that there was no significant difference between the class size of Turkish teachers and their proficiency in applying the drama method.

Kuram ve Uygulamada SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 08.04.2024 *Kabul/Accepted:* 02.06.2024

Makale Türü: Araştırma

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın CIPP Modeline Göre Değerlendirilmesi

*Nihat KAVAN**

*Bünyamin SARIKAYA***

ÖZ

Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmenlerinin görüşleri bağlamında Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı CIPP modeline göre değerlendirmektir. Araştırmada nicel araştırma yönteminin betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma verileri ölçüt örnekleme tekniği ile seçilen 400 Türkçe öğretmeninden toplanmıştır. Veriler Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin CIPP modeli ile ilgili olumlu düzeyde görüş belirttiği belirlenmiştir. Cinsiyet açısından Mekânsal Bağlam Değerlendirme ve Girdi Değerlendirme faktörlerinde erkek Türkçe öğretmenlerinin lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Mezuniyet durumu, hizmet yılı ve öğretim programı ile ilgili gelişmelerin takip edildiği kaynak açısından hiçbir boyutta anlamlı fark tespit edilmemiştir. Öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu açısından Genel Bağlam Değerlendirme, Mekânsal Bağlam Değerlendirme, Girdi Değerlendirme, Genel Süreç Değerlendirme ve Ürün Değerlendirme faktörlerinde hizmet içi eğitim alan Türkçe öğretmenlerinin lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutları açısından ise öğretmen görüşleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları Türkçe ders kitaplarının etkililiği ve verimliliğinin Türkçe öğretmenleri tarafından yetersiz kaldığını göstermektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın bir diğer uygulayıcısı olan sınıf öğretmenlerinden görüş alınarak daha kapsamlı verilere ulaşılabılır.

Anahtar Kelimeler: CIPP, öğretim programı, program değerlendirme, Türkçe dersi.

Evaluation of the Turkish Curriculum According to CIPP Model

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate the Turkish Curriculum according to the CIPP model in the context of Turkish teachers' opinions. Descriptive survey model of quantitative research method was used in the study. The research data were collected from 400 Turkish language teachers selected by criterion sampling technique. The data were obtained by using the Turkish Curriculum CIPP Model Evaluation Scale. As a result of the research, it was determined that Turkish teachers expressed positive opinions about the CIPP model. In terms of gender, a significant difference was found in favour of male Turkish teachers in Spatial Context Evaluation and Input Evaluation factors. No significant difference was found in any dimension in terms of graduation status, years of service and the source where the developments related to the curriculum were followed. In terms of receiving in-service training about the curriculum, a significant difference was found in favour of Turkish teachers who received in-service training in the factors of General Context Evaluation, Spatial Context Evaluation, Input Evaluation, General Process Evaluation and Product Evaluation. In terms of context, input, process and product evaluation dimensions, a positive and highly significant relationship was found between teachers' opinions. The results of the research show that the effectiveness and efficiency of Turkish textbooks are inadequate by Turkish teachers. More comprehensive data can be obtained by taking the opinions of classroom teachers, who are another implementer of the Turkish Curriculum.

Keywords: CIPP, curriculum, curriculum evaluation, Turkish lesson.

Atf Bilgisi: Kavan, N. & Sarikaya, B. (2024). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın CIPP modeline göre değerlendirilmesi.

Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi, 8(1), 227-245. DOI: 10.48066/kusob.1466913

* Bilim Uzmanı/Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, nihatkavan@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4872-1002

** Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, b.sarikaya@alparslan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8393-7127

Giriş

Dünyada yaşanan değişim ve gelişmeler toplumları etkilemektedir. Bu etki bazen geniş çapta olmaktadır. Etkilenen temel hususlardan biri de eğitimidir. Eğitim sistemlerini düzenleyen ve geliştiren bireyler bu değişim ve gelişmeleri göz ardı etmemeli ve buna göre hareket etmelidir. Çağın gereksinimleri takip edilmediğinde o toplum geride kalmakta ve çağı yakalayamamaktadır. Bu da özellikle eğitim noktasında geri kalmalarına sebep olmaktadır.

Eğitimin tanımı, içeriği ve eğitimden beklentiler çağlar boyunca değişmiş ve yenilenmiştir. Bu değişimin temelinde yaşanan çağdaki toplumların gereksinimleri yatmaktadır. Bilimsel ve teknolojik alanda görülen gelişim ve değişimlere bağlı olarak toplumların eğitim programlarında da büyük farklılıklar oluşmuştur. Bu açıdan eğitim programları farklı yaş gruplarındaki bireylerin eğitime yönelik amaçlarını gerçekleştirmelerine olanak sağlayan sistemli etkinlikleri içerir (Demirel, 2020). Eğitim sisteminin amacı bireylere çeşitli nitelikler kazandırarak yetiştirmektir. Bu hedefe ulaşabilmek için bireylere çeşitli eğitim ortamları sağlanmalıdır (Erkek, Özdaş ve Çakmak, 2022).

Okullardan eğitsel açıdan üst düzeyde verim alınabilmesi, öğretim programlarının amaca uygun kullanılmasıyla mümkündür (Özdaş, 2019). Öğretim programı, öğrencilere okul içinde ve dışında sunulması amaçlanan dersle ilgili öğrenme yaşantılarını ifade etmektedir (Akpınar, 2013; Demirel, 2015). Tarih boyunca eğitimin daha nitelikli ve işlevsel hâle gelmesi için farklı sistemler ve programlar geliştirilmiş ve bunlar ihtiyaç duyuldukça güncellenmiştir. Buna bağlı olarak program değerlendirme süreçleriyle ilgili çeşitli modeller de geliştirilmiştir. Bu modellerin tamamını ifade etmek zor olsa da Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2011) bu modellerden bazılarının “Tyler Hedefe Dayalı Modeli”, “MetfeSSel-Michael Modeli”, “Provus Farklar Yaklaşımı Modeli”, “Hammond Modeli”, “Stufflebeam (Context, Input, Process, Product [CIPP]) Modeli”, “Saylor, Alexander ve Lewis Değerlendirme Modeli”, “Eisner Eğitsel Eleştiri Modeli” ve “Stake Uygunluk-Olasılık Modeli” olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada da Stufflebeam tarafından geliştirilen “bağlam”, “girdi”, “süreç” ve “ürün” değerlendirme aşamalarından oluşan CIPP modeli kullanılmıştır.

CIPP değerlendirme modeline göre program değerlendirmenin ana gayesi, program hakkındaki uzman bireylerin programdaki planlama, yürütme, yapılandırma ve uygulama basamaklarına yönelik kararlar almalarına destek olmaktır (Ornstein ve Hunkins, 2018). Stufflebeam tarafından geliştirilen bu model bağlam, girdi, süreç ve ürün basamaklarından oluşmaktadır. Bu basamaklar “Ne yapmalıyız?”, “Nasıl yapmalıyız?”, “Her şey planlandığı gibi yürüyor mu?”, “Program işliyor mu?” soruları ekseninde biçimlenmiştir (Robinson, 2002).

CIPP modelinin ilk basamağı “bağlam” değerlendirmesidir. Bu değerlendirme, tanımlanmış bir çevre kapsamındaki ihtiyaçlara, problemlere, birikimlere ve fırsatlara değer biçme eylemidir (Stufflebeam, 2002). Bu basamakta belirlenen hedefler, ihtiyaçlar ve problemlerin gözden geçirilmesine yönelik bir değerlendirme yapılmaktadır. Stufflebeam (2002) bağlam değerlendirmesi basamağında zamanın yeterli olup olmamasına, önemli ve kritik dış etkenlerin neler olduğuna, derslerin birleştirilmiş veya ayrıştırılmış olmasına, planın iş ihtiyacına cevap sunabilecek türde olup olmadığına bakılması gerektiğini belirtmektedir. Özetle bağlam değerlendirmesindeki temel amaç; programın çevresini betimlemek, bu çevreye yönelik beklenen ve olağan/gerçek durumları tanımlamak, kaçırılan olanaklara ve giderilmeyen ihtiyaçlara yoğunlaşmak ve bütün bu durumların sebeplerini tespit etmektir (Ornstein ve Hunkins, 2018).

Modelin ikinci basamağı “girdi” değerlendirmesidir. Bu değerlendirmede kaynaklar hakkındaki soruların çoğaltılarak programa kimlerin dâhil olacağı, programın maliyetinin ne olacağı, program için hangi mekân ve donanımların uygun olacağı ve program tasarımcılarının istenilen sonuçlara ulaşip ulaşmayacağına yönelik soruların yanıtları aranmaktadır (Dick, 2002). Girdi

değerlendirmesi yapılırken okulun kapasitesinin ve kaynaklarının belirlenmesine, programın hedeflerine ulaşması için uygulanacak stratejilerin dikkate alınmasına, bütün yöntem ve tekniklerin uygulanması için gerekli koşulların ve tercih edilen materyallerin uygun olmasına bakılır (Karataş, 2009). Girdi değerlendirmesinde öğrencilerin hazır bulunuşlukları ve yeteneklerinin ne olduğu, yaşantılarının nasıl olduğu, ne tür materyallere sahip oldukları, içeriğin öğrenci farklılıklarına göre hazırlanıp hazırlanmadığı, planın net olup olmadığı ve öğretmenlerin ne düzeyde yeterli oldukları son derece önemlidir (Stufflebeam, 2002).

Modelin üçüncü basamağı “süreç” değerlendirmesidir. Programın uygulanma aşamasında gerçekleştirilen etkinliklerin ele alındığı basamaktır. Bu basamakta “Planlandığı gibi yapıyor muyuz?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Geliştirilen öğretim programının uygulanması aşamasındaki verilerin toplanmasıdır. Planlanan ile eyleme dönüşen durum arasındaki uyumun analiz edildiği aşamadır. Bu bağlamda süreç değerlendirmesinin temel amacı, uygulama esnasında geri dönüt almaktır (Yıldırım, 2018). Süreç değerlendirmesinde programın uygulamada başarılı olmasını zorlaştıran muhtemel nedenler ve kaynakların tespit edilmesi ve bunların sürekli denetlenmesi ilk yapılması gereken işlemdir (Özaydın, Günbatır, Önal ve Çakır, 2012). Süreç değerlendirmesinde uygulama aşamasındaki etkinlikler ve faaliyetler izletilir, kaydedilir, dokümanlaştırılır ve çözümlenir. Bu işlemler, programı değerlendiren bireylerin çabalarını artırmalarına ve etkinlik planlarının kayıtlarına devam etmelerine yardımcı olmaktadır (Dinçer, 2013).

Modelin son basamağı “ürün” değerlendirmesidir. Programın uygulama başarısının analiz edildiği, uygulamada işleyip işlemediği, uygulamadaki etkisinin belirlendiği, çıktılara yönelik bilgilerin toplandığı ve hedeflenenlerle uygulamada erişilenlerin karşılaştırılmasının yapıldığı aşamadır (Yıldırım, 2018). Ürün değerlendirmesinde, yeni öğretim programının hedef kitlenin beklentilerini karşılama durumu analiz edilir. Bu aşamanın temel amacı, ilk olarak ölçmek, analiz etmek ve bir karara ulaşmaktır. Bu basamakta verilen dönütler program süreci ve sonucu açısından önemli veriler sunmaktadır (Arslan ve Demirel, 2007; Dinçer, 2013). Ürün değerlendirmesi aşamasında programın amaçlanan nitelikleri karşılayıp karşılamadığı, program bağlamında öğrenilenlerin uygulanabilir olup olmadığı, başarı ya da başarısızlığın bir ölçütünün olup olmadığı ve program sonunda istenmeyen etkilerin oluşup oluşmadığına detaylıca bakılır (Turan, 2016).

Alan yazını incelendiğinde CIPP modeli ile ilgili çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bal ve Kocaman Üdüm (2021) CIPP modeli ekseninde matematik öğretim programını değerlendirmek amacıyla bir ölçek çalışması yapmışlardır. Aydın, Şentürk ve Duran (2018) okul öncesi programını bu modelin basamaklarına göre incelemişlerdir. Yalçın ve Özyurt (2021) okul öncesi eğitim programını CIPP modeline göre öğretmen görüşlerini alarak değerlendirmişlerdir. Kavan (2023) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı CIPP modeli bağlamında değerlendirebilecek bir ölçek geliştirme çalışması yapmıştır. Bunların yanı sıra bu modelin özellikle İngilizce öğretim programlarını değerlendirmede kullanıldığı görülmektedir (Arseven, 2009; Karataş, 2009; Selvi, 2009; Cansu, 2010; Dinçer, 2013; Kurt, 2016; Kavgaoglu, 2017). Kayhan ve Gürol (2019) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı CIPP modeline göre öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemişlerdir. İlgili çalışmanın bu çalışmaya benzer yönü olsa da ilgili çalışmanın nitel yöntem ekseninde 13 öğretmenin görüşü alınarak gerçekleştirildiği ancak bu çalışmanın nicel yöntem temelli olduğu, alt problemlerinin farklı ve çalışma grubunun çok daha geniş olduğu düşünüldüğünde iki çalışmanın farklılık gösterdiği söylenebilir. Alan yazını incelendiğinde mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı CIPP modeline göre ve nicel yöntem bağlamında inceleyen bir çalışma bulunmadığı ve çalışmanın bu yönüyle alana katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı CIPP modeline göre değerlendirmektir. Araştırmanın amacından hareketle aşağıda yer alan alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutları açısından görüşleri hangi düzeydedir?
2. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutlarına göre görüşleri arasında cinsiyet, mezuniyet durumu, hizmet yılı, öğretim programı ile ilgili gelişmelerin takip edildiği kaynak ve öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu açısından anlamlı fark var mıdır?
3. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutları açısından görüşleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada model olarak nicel araştırma yönteminin betimsel tarama modeli benimsenmiştir. Betimsel tarama modelinde geçmişte ve hâlen var olan bir durum olduğu şekliyle betimlenmeye çalışılmaktadır (Karasar, 2012). Tarama modeline dayalı araştırmalarda bir grubun belirli özelliklerini tespit etmek amacıyla anket ve ölçek gibi veri toplama araçları kullanılarak verilerin toplanması amaçlanmaktadır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015; Büyüköztürk, 2020). Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'na yönelik görüşleri CIPP modeli açısından değerlendirilmek istendiği için bu model seçilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Muş İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet ortaokullarında görev yapmakta olan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde basit tesadüfi örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu tür örneklemede evrendeki her birimin örnekleme seçilmede eşit ve bağımsız olma olasılığı vardır (Balcı, 2018). Basit tesadüfi örnekleme tekniğinde tüm bireylerin seçilme olasılığı aynıdır. Ayrıca bu yöntemin temel özelliği, örneklemin evreni temsil etme gücünün yüksek olmasıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Örneklemi, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Muş ilinde çalışmakta olan Türkçe öğretmenleri (N=400) oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemine yönelik veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Türkçe öğretmenlerinin demografik özelliklere göre dağılımları

Değişken	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	146	36,5
	Erkek	254	63,5
Mezuniyet Durumu	Lisans	354	88,5
	Lisansüstü	46	11,5
Hizmet Yılı	0-5 Yıl	147	36,8
	6-10 Yıl	118	29,5
	11-15 Yıl	49	12,2
	16 Yıl ve Üstü	86	21,5
Öğretim Programı ile İlgili Gelişmelerin Takip Edildiği Kaynak	İnternet Kaynakları	213	53,3
	MEB Yazılı Kaynakları	149	37,2
	Akademik Yazınlar	25	6,3
Öğretim Programı ile İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	Sosyal Çevre	13	3,2
	Evet	268	67,0
	Hayır	132	33,0
Toplam		400	100

Tablo 1'de yer alan veriler incelendiğinde araştırmaya 146 (%36,5) kadın ve 254 (%63,5) erkek katılımcının katkıda bulunduğu görülmektedir. Mezuniyet durumu açısından Türkçe öğretmenlerinin 354'ü (%88,5) lisans, 46'sı (%11,5) lisansüstü eğitim mezunudur. Hizmet yılı açısından Türkçe öğretmenlerinin 147'si (%36,8) 0-5 yıl, 118'i (%29,5) 6-10 yıl, 49'u (%12,2) 11-15 yıl, 86'sı (%21,5) 16 yıl ve üstü hizmet süresine sahiptir. Öğretim programı ile ilgili gelişmelerin takip edildiği kaynak açısından Türkçe öğretmenlerinin 213'ü (%53,3) internet kaynaklarından, 149'u

(%37,2) MEB yazılı kaynaklarından, 25'i (%6,3) akademik yazınlardan, 13'ü (%3,2) sosyal çevre kaynaklarından yararlanmaktadır. Öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu açısından Türkçe öğretmenlerinin 268'i (%67) öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim almıştır, 132'si (%33) öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim almamıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerini toplamak için Kavan (2023) tarafından geliştirilen “Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin uygulanabilmesi için Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan etik kurul izni alınmıştır. Bu bağlamda Google Formlar aracılığıyla iki aşamalı çevrim içi bir form hazırlanmıştır. Formun birinci kısmında katılımcılara ait demografik bilgileri elde etmek için kişisel bilgiler yer almıştır. Formun ikinci kısmında ise Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği yer almıştır. Verilerin toplanabilmesi için Türkçe öğretmenlerine Google Formlar bağlantısı sosyal medya aracılığıyla gönderilmiştir. Formda araştırmaya katılımın gönüllülük esaslı olduğu ve katılımcılardan özel bilgiler talep edilmediği belirtilmiştir. Katılımcılardan toplanan veriler Google Formlar üzerinden Excel dosyasına aktarılmıştır. Excel dosyası ile veriler çevrim dışı kullanımı uygun hâle gelmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aracı olarak Kavan (2023) tarafından geliştirilmiş olan Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 4 boyut, 6 faktör ve 54 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin “Genel Bağlam Değerlendirme” faktöründe 11 madde (1-11), “Mekânsal Bağlam Değerlendirme” faktöründe 3 madde (12-14), “Girdi Değerlendirme” faktöründe 13 madde (15-27), “Genel Süreç Değerlendirme” faktöründe 10 madde (28-37), “Öğretim Süreci Engelleri Değerlendirme” faktöründe 3 madde (38-40), “Ürün Değerlendirme” faktöründe 14 madde (41-54) bulunmaktadır. Ölçek maddeler beşli likert tipi “Hiç Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kısmen Katılıyorum, Katılıyorum, Tamamen Katılıyorum” şeklindedir. Ölçeğe ait güvenilirlik değerleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Cronbach’s alpha güvenilirlik değerleri

Boyut	Faktör	Madde Sayısı	α
Bağlam Değerlendirme	Genel Bağlam Değerlendirme	11	.945
	Mekânsal Bağlam Değerlendirme	3	.904
Girdi Değerlendirme	Girdi Değerlendirme	13	.952
	Genel Süreç Değerlendirme	10	.940
Süreç Değerlendirme	Öğretim Süreci Engelleri Değerlendirme	3	.602
	Ürün Değerlendirme	14	.954

Domino’ya (1996) göre bir araştırmada güvenilir değerlerde bir ölçümün alınabilmesi için güvenilirlik değerlerinin .70 ve üzerinde olması gereklidir. Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği faktörlerinden beş tanesinden elde edilen güvenilirlik değerlerinin .70’in üzerinde olması güvenilir ölçümlerin elde edildiğini göstermektedir. Öğretim Süreci Engelleri Değerlendirme faktörünün güvenilirlik değeri .70’in altında tespit edilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği, ayrı ayrı dört ölçekten oluştuğu için veriler analiz edilirken ölçeğin geneli veya tüm ölçek adıyla ayrıca bir analiz yapılmamıştır. Bu sebeple her boyut kendi içinde analiz edilerek değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Çevrim dışı ortama aktarılan veriler SPSS 27.00 istatistik programı ile analiz edilmiştir. Analiz sürecinde hangi analiz tekniklerinin kullanılacağını belirlemek için normallik varsayımları yapılmıştır. Verilerin normal (parametrik veya nonparametrik) dağılım gösterip göstermediği Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) değerlerine göre belirlenmiştir. Analiz sonucunda Türkçe Dersi

Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği'nin her bir faktörüne ilişkin normallik dağılımlarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Normallik varsayımına ilişkin analiz sonuçları

Boyut	Faktör	Çarpıklık	Basıklık	Dağılım
Bağlam Değerlendirme	Genel Bağlam Değerlendirme	-.422	-.348	Normal
	Mekânsal Bağlam Değerlendirme	-.143	-1,032	Normal
Girdi Değerlendirme	Girdi Değerlendirme	-.038	-.866	Normal
	Genel Süreç Değerlendirme	-.159	-.625	Normal
Süreç Değerlendirme	Öğretim Süreci Engelleri Değerlendirme	-.382	-.299	Normal
	Ürün Değerlendirme	-.356	-.207	Normal

Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre çarpıklık ve basıklık değerleri ± 1 arasında değer alıyorsa bu durum verilerin normal dağılım gösterdiği anlamına gelmektedir. Tablo 3'te yer alan çarpıklık değerlerinin -.422 ile -.038 arasında, basıklık değerlerinin -1,032 ile -.207 arasında dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu sebeple verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Veri analizi aşamasında betimsel analizler, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi ve Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt problemde Türkçe öğretmenlerinin CIPP modeli maddelerine ilişkin aritmetik ortalama değerleri ve standart sapma değerleri yer almaktadır. Öğretmenlerin CIPP modelinin boyutlarına ilişkin görüşlerinin betimsel analiz bulguları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Boyutlara ilişkin betimsel analiz bulguları

Boyut	S	Maddeler	\bar{X}	SS
Bağlam Değerlendirme	1	Programın amaçları açık bir şekilde ortaya konulmuştur.	3,93	.98
	2	Programın amaçları ölçülebilir niteliktedir.	3,80	.97
	3	Program, öğrencilerin iletişim yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.	3,83	1,00
	4	Program, öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmek için hazırlanmıştır.	3,77	1,11
	5	Program temel dil becerisini dengeli bir şekilde geliştirmeyi kazandırabilecek niteliktedir.	3,75	1,05
	6	Programda Türkçe öğretimine ilişkin çağdaş yaklaşım ve yöntemlere yer verilmektedir.	3,81	1,03
	7	Programda süreç odaklı tasarım yaklaşımlarının benimsendiği açıkça görülmektedir.	3,78	1,05
	8	Program, öğrencilerin dil gelişim ihtiyaçlarını karşılayabilecek niteliktedir.	3,67	1,08
	9	Program, teknoloji kullanımını özendirilmektedir.	3,60	1,07
	10	Program, öğrencilerin dili doğru ve etkin kullanmalarını sağlayacak özelliklere sahiptir.	3,74	1,03
	11	Program, öğrencilere Türkçe öğrenmeye yönelik olumlu tutum kazandırabilecek niteliktedir.	3,79	.98
	12	Program, Türkiye'nin her bölgesinde ve okulunda uygulanabilir özelliklere sahiptir.	3,13	1,36
	13	Sınıf özellikleri programı uygulamak için yeterlidir.	3,18	1,29
	14	Sınıf ortamı öğrencilerin yetenek ve potansiyellerini ortaya çıkarmak için elverişlidir.	3,19	1,28
Ortalama			3,64	.85
Girdi Değerlendirme	15	Öğrencilerin ön bilgi seviyeleri programı uygulamak için yeterlidir.	3,16	1,29
	16	Öğrenciler, Türkçe öğrenmeye oldukça motivedirler.	3,43	1,17
	17	Türkçe ders kitapları, öğrencileri Türkçe öğrenmeye özendirecek niteliktedir.	3,20	1,27
	18	Türkçe ders kitaplarında yer alan temalar öğrencilerin ilgisini çekmekte başarılıdır.	3,43	1,19
	19	Türkçe ders kitapları programın hedeflerini gerçekleştirmek için yeterlidir.	3,22	1,24
	20	Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi yapıları öğrencilere sezdirilerek verilmektedir.	3,53	1,15
	21	Türkçe ders kitapları sadece öğrencilerin değil, öğretmenlerin de gelişimlerine katkı sağlayacak niteliktedir.	3,27	1,32
	22	Türkçe ders kitaplarında güncel şarkı, bilmece, hikâye gibi öğrencilerin ilgisini çekici farklı etkinlikler yer almaktadır.	3,49	1,20
	23	Derste kullanılan materyaller öğrencileri derse güdülemektedir.	3,53	1,18
	24	Derste kullanılması öngörülen kaynak ve materyaller okullarda mevcuttur.	2,95	1,41
	25	Öğretmenler programı uygulamak için yeterli donanıma sahiptir.	3,74	1,05
	26	Program ve programa ilişkin hazırlanan kaynak kitaplar öğretmenlere yol gösterir niteliktedir.	3,49	1,18
	27	Öğretim programıyla ilgili hazırlanan seminerler, öğretmenlere yeterince rehberlik etmektedir.	3,41	1,17
Ortalama			3,37	.97

Süreç Değerlendirme	28	Programda uygulanan etkinlikler, öğrencilerin derse olan ilgisini arttırmaktadır.	3,54	1,11
	29	Programda uygulanan etkinlikler, öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlamaktadır.	3,63	1,08
	30	Program, öğrencilerin öğrendiklerini uygulamaya dönüştürebilecekleri etkinliklere yer vermektedir.	3,48	1,10
	31	Süreçte iş birliğine dayalı, öğrenmeye dayalı etkinlikler sıklıkla kullanılmaktadır.	3,49	1,12
	32	Programda önerilen öğrenci merkezli yöntem ve teknikler süreçte aktif bir şekilde uygulanabilmektedir.	3,46	1,16
	33	Uygulama süreci, programın amaçlarına paralel bir şekilde gerçekleşmektedir.	3,62	1,02
	34	Öğrencilerin çoğu derslere aktif olarak katılmaktadır.	3,40	1,22
	35	Öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşim yüksek düzeydedir.	3,71	1,03
	36	Öğrenciler derslerde iletişim becerilerine (konuşma ve dinleme) yeterince güdülenmektedir.	3,57	1,03
	37	Öğrenme-öğretme süreci sorunsuz olarak işlemektedir.	3,23	1,22
	38	Öğrenci sayısı programın uygulanması için önemli bir engeldir.	3,94	1,14
39	Uygulama sürecinde disiplin sorunlarıyla karşılaşmaktadır.	3,63	1,16	
40	Süreçte öğretmen merkezli bir öğretim verilmektedir.	3,36	1,18	
Ortalama			3,54	.78
Ürün Değerlendirme	41	Dönem sonunda öğrencilerin seviyesi amaçlanan düzeye ulaşmaktadır.	3,34	1,13
	42	Değerlendirme süreci sorunsuz işlemektedir.	3,46	1,13
	43	Değerlendirme yapılırken öğrencilerin öğretim sürecindeki gelişimleri ve çabaları dikkate alınmaktadır.	3,83	1,09
	44	Sonuç odaklı izleme, değerlendirme sistemi uygulanmaktadır.	3,53	1,13
	45	Değerlendirme araçları, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini (analiz, sentez, değerlendirme) ölçecek nitelikte hazırlanmaktadır.	3,47	1,15
	46	Dönem içerisinde yapılan sınavlar dört temel dil becerisini eşit oranda ölçmektedir.	3,45	1,14
	47	Dönem içerisinde yapılan sınavlar öğrenci başarısını ölçmede yeterlidir.	3,36	1,13
	48	Sınavlar, amaçlanan kazanımları (kazanımlara ulaşmayı) ölçmede başarılıdır.	3,52	1,10
	49	Alternatif değerlendirme araçları (portfolyo, proje, performans ödevleri) değerlendirme sürecinde aktif olarak kullanılmaktadır.	3,55	1,13
	50	Değerlendirme öğrenme-öğretme sürecinin tüm aşamalarında yapılmaktadır.	3,68	1,05
	51	Yapılan değerlendirmeler öğrencilerin gerçek başarısını yansıtmaktadır.	3,28	1,18
	52	Program sonunda öğrencilerin kendini ifade etme becerisi gelişme göstermektedir.	3,63	1,04
	53	Program sonunda öğrenciler iletişim becerileri açısından gelişme göstermektedir.	3,67	.99
	54	Program sonunda öğrenciler dil bilgisine ilişkin gelişme göstermektedir.	3,71	1,04
Ortalama			3,53	.87

Hiç Katılmıyorum: 1,00-1,80; Katılmıyorum: 1,81-2,60; Kısmen Katılıyorum: 2,61-3,40; Katılıyorum: 3,41-4,20; Tamamen Katılıyorum: 4,21-5,00 (Baş, 2013: 156)

Tablo 4'te öğretmenlerin bağlam değerlendirme boyutunun betimsel analiz bulguları incelendiğinde *Katılıyorum* ($\bar{X}=3,64$) düzeyinde görüşe sahip oldukları; girdi değerlendirme boyutunun betimsel analiz bulguları incelendiğinde *Kısmen Katılıyorum* ($\bar{X}=3,37$) düzeyinde görüşe sahip oldukları; süreç değerlendirme boyutunun betimsel analiz bulguları incelendiğinde *Katılıyorum* ($\bar{X}=3,54$) düzeyinde görüşe sahip oldukları; ürün değerlendirme boyutunun betimsel analiz bulguları incelendiğinde *Katılıyorum* ($\bar{X}=3,53$) düzeyinde görüşe sahip oldukları bulgusu elde edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin en fazla katıldıkları maddenin süreç değerlendirme boyutunda yer alan “Öğrenci sayısı programın uygulanması için önemli bir engeldir.” ($\bar{X}=3,94$) maddesi olduğu; en az katıldıkları maddenin ise girdi değerlendirme boyutunda yer alan “Derste kullanılması öngörülen kaynak ve materyaller okullarda mevcuttur.” ($\bar{X}=2,95$) maddesi olduğu belirlenmiştir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt problemde Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet, mezuniyet durumu, hizmet yılı, öğretim programı ile ilgili gelişmelerin takip edildiği kaynak ve öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine ilişkin analiz bulguları yer almaktadır.

Cinsiyete İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin CIPP modeli görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için t-testi uygulanmıştır. Analiz verilerine ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Cinsiyete ilişkin t-testi bulguları

Boyut	Faktör	Grup	N	\bar{X}	SS	df	T	p	Anlamlı Fark
Bağlam Değerlendirme	Genel Bağlam	Kadın	146	3,67	.86	398	-1,744	.082	Yok
	Değerlendirme	Erkek	254	3,82	.81				
Girdi Değerlendirme	Mekânsal Bağlam	Kadın	146	2,97	1,17	398	-2,397	.017	Var*
	Değerlendirme	Erkek	254	3,27	1,20				
Süreç Değerlendirme	Girdi	Kadın	146	3,20	.96	398	-2,616	.009	Var*
	Değerlendirme	Erkek	254	3,46	.96				
Ürün Değerlendirme	Genel Süreç	Kadın	146	3,41	.88	398	-1,590	.113	Yok
	Değerlendirme	Erkek	254	3,56	.90				
	Öğretim Süreci	Kadın	146	3,59	.85				
	Engelleri	Erkek	254	3,67	.87				
Ürün Değerlendirme	Ürün	Kadın	146	3,44	.85	398	-1,472	.142	Yok
	Değerlendirme	Erkek	254	3,58	.88				

* $p < .50$

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin CIPP modeli görüşlerinin cinsiyet açısından Mekânsal Bağlam Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması kadın katılımcılarda $\bar{X}=2,97$; erkek katılımcılarda $\bar{X}=3,27$ 'dir. Gruplar arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir [$t(398) = -2,397$; $p < .05$]. Tespit edilen bu fark erkek Türkçe öğretmenlerinin lehinedir. Girdi Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması kadın katılımcılarda $\bar{X}=3,20$; erkek katılımcılarda $\bar{X}=3,46$ 'dır. Gruplar arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir [$t(398) = -2,616$; $p < .05$]. Tespit edilen bu fark erkek Türkçe öğretmenlerinin lehinedir.

Genel Bağlam Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması kadın katılımcılarda $\bar{X}=3,67$; erkek katılımcılarda $\bar{X}=3,82$ 'dir. Puanlar arasında gözlenen bu fark anlamlı değildir [$t(398) = -1,744$; $p > .05$]. Genel Süreç Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması kadın katılımcılarda $\bar{X}=3,41$; erkek katılımcılarda $\bar{X}=3,56$ 'dır. Gruplar arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir [$t(398) = -1,590$; $p > .05$]. Öğretim Süreci Engelleri Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması kadın katılımcılarda $\bar{X}=3,59$; erkek katılımcılarda $\bar{X}=3,67$ 'dir. Gruplar arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir [$t(398) = -.877$; $p > .05$]. Ürün Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması kadın katılımcılarda $\bar{X}=3,44$; erkek katılımcılarda $\bar{X}=3,58$ 'dir. Gruplar arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir [$t(398) = -1,472$; $p > .05$].

Mezuniyet Durumuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin CIPP modeli görüşleri arasında mezuniyet durumuna göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için t-testi uygulanmıştır. Analiz verilerine ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Mezuniyet durumuna ilişkin t-testi bulguları

Boyut	Faktör	Düzye	N	\bar{X}	SS	df	T	p	Anlamlı Fark
Bağlam Değerlendirme	Genel Bağlam	Lisans	354	3,78	.83	398	1,122	.263	Yok
	Değerlendirme	Lisansüstü	46	3,64	.82				
Girdi Değerlendirme	Mekânsal Bağlam	Lisans	354	3,17	1,21	398	.549	.584	Yok
	Değerlendirme	Lisansüstü	46	3,07	1,09				
Süreç Değerlendirme	Girdi Değerlendirme	Lisans	354	3,38	.98	398	.532	.595	Yok
	Değerlendirme	Lisansüstü	46	3,29	.90				
Ürün Değerlendirme	Genel Süreç	Lisans	354	3,53	.89	398	1,458	.146	Yok
	Değerlendirme	Lisansüstü	46	3,33	.89				
	Öğretim Süreci	Lisans	354	3,65	.88				
	Engelleri	Lisansüstü	46	3,57	.79				
Ürün Değerlendirme	Ürün	Lisans	354	3,54	.86	398	.907	.365	Yok
	Değerlendirme	Lisansüstü	46	3,42	.95				

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin CIPP modeli görüşlerinin mezuniyet durumu açısından Genel Bağlam Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması lisans mezuniyetine sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,78$; lisansüstü mezuniyetine sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,64$ 'tür. Gruplar arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir [$t(398)= 1,122$; $p>.05$]. Mekânsal Bağlam Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması lisans mezuniyetine sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,17$; lisansüstü mezuniyetine sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,07$ 'dir. Gruplar arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir [$t(398)= .549$; $p>.05$]. Girdi Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması lisans mezuniyetine sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,38$; lisansüstü mezuniyetine sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,29$ 'dur. Gruplar arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir [$t(398)= 1,458$; $p>.05$]. Genel Süreç Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması lisans mezuniyetine sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,53$; lisansüstü mezuniyetine sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,33$ 'tür. Gruplar arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir [$t(398)= 1,122$; $p>.05$]. Öğretim Süreci Engelleri Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması lisans mezuniyetine sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,65$; lisansüstü mezuniyetine sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,57$ 'dir. Gruplar arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir [$t(398)= .573$; $p>.05$]. Ürün Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması lisans mezuniyetine sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,54$; lisansüstü mezuniyetine sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,42$ 'dir. Gruplar arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir [$t(398)= .907$; $p>.05$].

Hizmet Yılına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin CIPP modeli görüşleri arasında hizmet yılına göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için ANOVA testi uygulanmıştır. Analiz verilerine ilişkin bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Hizmet yılına ilişkin ANOVA bulguları

Boyut	Faktör	Yıl	N	\bar{X}	SS	Varyans Kaynağı	KT	df	KO	F	p	Anlamlı Fark
Bağlam Değerlendirme	Genel Bağlam Değerlendirme	0-5 Yıl	147	3,91	.78	Gruplar	5,385	3	1795	2,615	.051	Yok
		6-10 Yıl	118	3,73	.86	Arası						
		11-15 Yıl	49	3,68	.96	Gruplar	271,868	396	.687			
		16 Yıl+	86	3,62	.76	İçi						
		Toplam	400	3,77	.83	Toplam	277,253	399				
Bağlam Değerlendirme	Mekânsal Bağlam Değerlendirme	0-5 Yıl	147	3,18	1,26	Gruplar	.416	3	.139	.095	.963	Yok
		6-10 Yıl	118	3,12	1,22	Arası						
		11-15 Yıl	49	3,13	1,13	Gruplar	578,248	396	1,460			
		16 Yıl+	86	3,20	1,10	İçi						
		Toplam	400	3,16	1,20	Toplam	578,664	399				
Girdi Değerlendirme	Girdi Değerlendirme	0-5 Yıl	147	3,46	.95	Gruplar	2,269	3	.756	.795	.497	Yok
		6-10 Yıl	118	3,31	1,03	Arası						
		11-15 Yıl	49	3,32	1,04	Gruplar	376,637	396	.951			
		16 Yıl+	86	3,30	.89	İçi						
		Toplam	400	3,37	.97	Toplam	378,906	399				
Süreç Değerlendirme	Genel Süreç Değerlendirme	0-5 Yıl	147	3,64	.85	Gruplar	4,675	3	1,558	1,947	.121	Yok
		6-10 Yıl	118	3,47	.91	Arası						
		11-15 Yıl	49	3,42	.91	Gruplar	316,960	396	.800			
		16 Yıl+	86	3,38	.91	İçi						
		Toplam	400	3,51	.89	Toplam	321,635	399				
Süreç Değerlendirme	Öğretim Süreci Engelleri Değerlendirme	0-5 Yıl	147	3,67	.83	Gruplar	1,134	3	.378	.497	.685	Yok
		6-10 Yıl	118	3,59	.87	Arası						
		11-15 Yıl	49	3,55	.95	Gruplar	301,283	396	.761			
		16 Yıl+	86	3,70	.88	İçi						
		Toplam	400	3,64	.87	Toplam	302,417	399				
Ürün Değerlendirme	Ürün Değerlendirme	0-5 Yıl	147	3,65	.81	Gruplar	3,408	3	1,136	1,482	.219	Yok
		6-10 Yıl	118	3,46	.93	Arası						
		11-15 Yıl	49	3,45	.87	Gruplar	303,486	396	.766			
		16 Yıl+	86	3,45	.89	İçi						
		Toplam	400	3,53	.87	Toplam	306,894	399				

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin CIPP modeli görüşlerinin hizmet yılı açısından Genel Bağlam Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması 0-5 yıl arası hizmet yılına sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,91$; 6-10 yıl arası hizmet yılına sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,73$; 11-15 yıl arası hizmet yılına sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,68$; 16 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,62$ 'dir. Gruplar arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir [F(3-396)= 2,615; $p>.05$]. Mekânsal Bağlam Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması 0-5 yıl arası hizmet yılına sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,18$; 6-10 yıl arası hizmet yılına sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,12$; 11-15 yıl arası hizmet yılına sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,13$; 16 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,20$ 'dir. Gruplar arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir [F(3-396)= .095; $p>.05$]. Girdi Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması 0-5 yıl arası hizmet yılına sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,46$; 6-10 yıl arası hizmet yılına sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,31$; 11-15 yıl arası hizmet yılına sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,32$; 16 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,30$ 'dur. Gruplar arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir [F(3-396)= .795; $p>.05$]. Genel Süreç Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması 0-5 yıl arası hizmet yılına sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,64$; 6-10 yıl arası hizmet yılına sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,47$; 11-15 yıl arası hizmet yılına sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,42$; 16 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,38$ 'dir. Gruplar arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir [F(3-396)= 1,947; $p>.05$]. Öğretim Süreci Engelleri Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması 0-5 yıl arası hizmet yılına sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,67$; 6-10 yıl arası hizmet yılına sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,59$; 11-15 yıl arası hizmet yılına sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,55$; 16 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,70$ 'tir. Gruplar arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir [F(3-396)= .497; $p>.05$]. Ürün Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması 0-5 yıl arası hizmet yılına sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,65$; 6-10 yıl arası hizmet yılına sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,46$; 11-15 yıl arası hizmet yılına sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,45$; 16 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip katılımcılarda $\bar{X}=3,45$ 'tir. Gruplar arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir [F(3-396)= 1,482; $p>.05$].

Öğretim Programı ile İlgili Gelişmelerin Takip Edildiği Kaynağa İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin CIPP modeli görüşleri arasında öğretim programı ile ilgili gelişmelerin takip edildiği kaynağa göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için ANOVA testi uygulanmıştır. Analiz verilerine ilişkin bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Gelişmelerin takip edildiği kaynağa ilişkin ANOVA bulguları

Boyut	Faktör	Kaynak	N	\bar{X}	SS	Varyans Kaynağı	KT	df	KO	F	p	Anlamlı Fark
Bağlam Değerlendirme	Genel Bağlam Değerlendirme	İnternet	213	3,72	.81	Gruplar Arası	1,391	3	.464	.666	.573	Yok
		MEB Kaynakları	149	3,83	.84							
		Akademik Yazınlar	25	3,83	.85							
		Sosyal Çevre	13	3,69	.92							
		Toplam	400	3,77	.83							
	Mekânsal Bağlam Değerlendirme	İnternet	213	3,14	1,19	Gruplar Arası	1,951	3	.650	.446	.720	Yok
		MEB Kaynakları	149	3,13	1,23							
		Akademik Yazınlar	25	3,40	1,13							
		Sosyal Çevre	13	3,33	1,20							
		Toplam	400	3,16	1,20							
Girdi Değerlendirme	Girdi Değerlendirme	İnternet	213	3,33	.96	Gruplar Arası	1,083	3	.361	.378	.769	Yok
		MEB Kaynakları	149	3,43	.99							
		Akademik Yazınlar	25	3,31	1,01							
		Sosyal Çevre	13	3,35	.84							
		Toplam	400	3,37	.97							

Süreç Değerlendirme	Genel Süreç Değerlendirme	İnternet	213	3,45	.90	Gruplar Arası	1,938	3	.646	.800	.494	Yok
		MEB Kaynakları	149	3,59	.89							
		Akademik Yazınlar	25	3,48	.93							
		Sosyal Çevre	13	3,63	.73							
		Toplam	400	3,51	.89							
	Öğretim Süreci Engelleri Değerlendirme	İnternet	213	3,64	.89	Gruplar Arası	1,076	3	,359	.471	.702	Yok
		MEB Kaynakları	149	3,59	.83							
		Akademik Yazınlar	25	3,81	.93							
		Sosyal Çevre	13	3,69	.72							
		Toplam	400	3,64	.870							
Ürün Değerlendirme	Ürün Değerlendirme	İnternet	213	3,45	.89	Gruplar Arası	2,898	3	.966	1,258	.288	Yok
		MEB Kaynakları	149	3,63	.84							
		Akademik Yazınlar	25	3,52	1,02							
		Sosyal Çevre	13	3,62	.54							
		Toplam	400	3,53	.87							

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin CIPP modeli görüşlerinin öğretim programı ile ilgili gelişmelerin takip edildiği kaynak açısından Genel Bağlam Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması internet kaynaklarını takip eden katılımcılarda $\bar{X}=3,72$; MEB Kaynaklarını takip eden katılımcılarda $\bar{X}=3,83$; akademik yazınları takip eden katılımcılarda $\bar{X}=3,83$; sosyal çevreyi takip eden katılımcılarda $\bar{X}=3,69$ 'dur. Gruplar arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir [F(3-396)= .666; $p>.05$]. Mekânsal Bağlam Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması internet kaynaklarını takip eden katılımcılarda $\bar{X}=3,14$; MEB Kaynaklarını takip eden katılımcılarda $\bar{X}=3,13$; akademik yazınları takip eden katılımcılarda $\bar{X}=3,40$; sosyal çevreyi takip eden katılımcılarda $\bar{X}=3,33$ 'tür. Gruplar arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir [F(3-396)= .446; $p>.05$]. Girdi Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması internet kaynaklarını takip eden katılımcılarda $\bar{X}=3,33$; MEB Kaynaklarını takip eden katılımcılarda $\bar{X}=3,43$; akademik yazınları takip eden katılımcılarda $\bar{X}=3,31$; sosyal çevreyi takip eden katılımcılarda $\bar{X}=3,35$ 'tir. Gruplar arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir [F(3-396)= .378; $p>.05$]. Genel Süreç Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması internet kaynaklarını takip eden katılımcılarda $\bar{X}=3,45$; MEB Kaynaklarını takip eden katılımcılarda $\bar{X}=3,59$; akademik yazınları takip eden katılımcılarda $\bar{X}=3,48$; sosyal çevreyi takip eden katılımcılarda $\bar{X}=3,63$ 'tür. Gruplar arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir [F(3-396)= .800; $p>.05$]. Öğretim Süreci Engelleri Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması internet kaynaklarını takip eden katılımcılarda $\bar{X}=3,64$; MEB Kaynaklarını takip eden katılımcılarda $\bar{X}=3,59$; akademik yazınları takip eden katılımcılarda $\bar{X}=3,81$; sosyal çevreyi takip eden katılımcılarda $\bar{X}=3,69$ 'dur. Gruplar arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir [F(3-396)= .471; $p>.05$]. Ürün Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması internet kaynaklarını takip eden katılımcılarda $\bar{X}=3,45$; MEB Kaynaklarını takip eden katılımcılarda $\bar{X}=3,63$; akademik yazınları takip eden katılımcılarda $\bar{X}=3,52$; sosyal çevreyi takip eden katılımcılarda $\bar{X}=3,62$ 'dir. Gruplar arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir [F(3-396)= 1,258; $p>.05$].

Öğretim Programı ile İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin CIPP modeli görüşleri arasında öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için t-testi uygulanmıştır. Analiz verilerine ilişkin bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Hizmet içi eğitim alma durumuna ilişkin t-testi bulguları

Boyut	Faktör	Durum	N	\bar{X}	SS	df	T	p	Anlamlı Fark
Bağlam Değerlendirme	Genel Bağlam	Evet	268	3,86	.81	398	3,348	.001	Var*
	Değerlendirme	Hayır	132	3,57	.84				
Girdi Değerlendirme	Mekânsal Bağlam	Evet	268	3,26	1,21	398	2,398	.017	Var*
	Değerlendirme	Hayır	132	2,95	1,15				
Süreç Değerlendirme	Girdi Değerlendirme	Evet	268	3,50	.95	398	3,835	.000	Var*
		Hayır	132	3,10	.97				
Süreç Değerlendirme	Genel Süreç Değerlendirme	Evet	268	3,65	.86	398	4,543	.000	Var*
		Hayır	132	3,22	.90				
	Öğretim Süreci Engelleri Değerlendirme	Evet	268	3,68	.86	398	1,431	.153	Yok
		Hayır	132	3,55	.86				
Girdi Değerlendirme	Ürün Değerlendirme	Evet	268	3,66	.82	398	4,518	.000	Var*
		Hayır	132	3,25	.91				

* $p < .50$

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin CIPP modeli görüşlerinin öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu açısından Genel Bağlam Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alan katılımcılarda $\bar{X}=3,86$; öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim almayan katılımcılarda $\bar{X}=3,57$ 'dir. Gruplar arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir [t(398)= 3,348; $p < .05$]. Tespit edilen bu fark öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alan Türkçe öğretmenlerinin lehinedir. Mekânsal Bağlam Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alan katılımcılarda $\bar{X}=3,26$; öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim almayan katılımcılarda $\bar{X}=2,95$ 'tir. Gruplar arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir [t(398)= 2,398; $p < .05$]. Tespit edilen bu fark öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alan Türkçe öğretmenlerinin lehinedir. Girdi Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alan katılımcılarda $\bar{X}=3,50$; öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim almayan katılımcılarda $\bar{X}=3,10$ 'dur. Gruplar arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir [t(398)= 3,835; $p < .05$]. Tespit edilen bu fark öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alan Türkçe öğretmenlerinin lehinedir. Genel Süreç Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alan katılımcılarda $\bar{X}=3,65$; öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim almayan katılımcılarda $\bar{X}=3,22$ 'dir. Gruplar arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir [t(398)= 4,543; $p < .05$]. Tespit edilen bu fark öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alan Türkçe öğretmenlerinin lehinedir. Genel Süreç Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alan katılımcılarda $\bar{X}=3,65$; öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim almayan katılımcılarda $\bar{X}=3,22$ 'dir. Gruplar arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir [t(398)= 4,543; $p < .05$]. Tespit edilen bu fark öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alan Türkçe öğretmenlerinin lehinedir. Ürün Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alan katılımcılarda $\bar{X}=3,66$; öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim almayan katılımcılarda $\bar{X}=3,25$ 'tir. Gruplar arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir [t(398)= 4,518; $p > .05$].

Öğretim Süreci Engelleri Değerlendirme boyutunun aritmetik ortalaması öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alan katılımcılarda $\bar{X}=3,68$; öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim almayan katılımcılarda $\bar{X}=3,55$ 'tir. Gruplar arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir [t(398)= 1,431; $p > .05$].

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin CIPP modeli görüşleri arasında bağlam değerlendirme, girdi değerlendirme, süreç değerlendirme ve ürün değerlendirme boyutları açısından nasıl bir ilişki olduğunu belirlemek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz verilerine ilişkin bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Boyutlar arasındaki ilişkiye yönelik Pearson korelasyon analizi bulguları

Boyut		Bağlam Değerlendirme	Girdi Değerlendirme	Süreç Değerlendirme	Ürün Değerlendirme
Bağlam Değerlendirme	Korelasyon	1	.842**	.804**	.773**
	<i>p</i>	-	.000	.000	.000
	N	400	400	400	400
Girdi Değerlendirme	Korelasyon	.842**	1	.861**	.809**
	<i>p</i>	.000	-	.000	.000
	N	400	400	400	400
Süreç Değerlendirme	Korelasyon	.804**	.861**	1	.871**
	<i>p</i>	.000	.000	-	.000
	N	400	400	400	400
Ürün Değerlendirme	Korelasyon	.773**	.809**	.871**	1
	<i>p</i>	.000	.000	.000	-
	N	400	400	400	400

**İlişki düzeyi ($p=.01$)

Tablo 10’da yer alan veriler incelendiğinde öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği; bağlam değerlendirme, girdi değerlendirme, süreç değerlendirme ve ürün değerlendirme boyut görüşleri arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Büyüköztürk’e (2020) göre korelasyon katsayılarının mutlak değer açısından 0,00-0,30 arasında olması “düşük” düzeyde bir ilişkinin, 0,31-0,70 arasında olması “orta” düzeyde bir ilişkinin, 0,71-1,00 arasında olması “yüksek” düzeyde bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Boyutlar incelendiğinde ilişki düzeylerinin .773 ve .871 ($F=.773$, $F=.804$, $F=.809$, $F=.842$, $F=.861$, $F=.871$) arasında olduğu görülmektedir. Bu durum tüm boyutlar arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğunu yansıtmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın CIPP modeline göre değerlendirmesi ile görüşlerinin ne düzeyde olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin bağlam, süreç ve ürün değerlendirme boyutları görüşlerinin “Katılıyorum” düzeyinde olduğu ve bu boyutlara yönelik görüşlerin olumlu olduğu söylenebilir. Girdi değerlendirme boyutu görüşlerinin ise “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğu ve bu düzeyin “Katılıyorum” sınırına yakın olduğu için girdi değerlendirme boyutuna yönelik görüşlerin olumlu olduğu söylenebilir. Fakat bu görüşün bağlam, süreç ve ürün boyutlarına göre daha zayıf düzeydedir. Medeni (2022) yapmış olduğu araştırmada sınıf öğretmenlerinin, Soylu (2023) ise yapmış olduğu araştırmada İngilizce öğretmenlerinin tüm boyutlarda “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttiklerini tespit etmişlerdir. Akkaya (2023) yapmış olduğu araştırmada sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin; bağlam boyutu açısından “Katılıyorum” düzeyinde tespit edildiğini, bunun “Kararsızım” sınırında olduğu için yeterince olumlu olmadığını; girdi boyutu açısından “Kararsızım” düzeyinde görüş tespit edildiğini, bunun olumsuz olduğunu; süreç boyutu açısından “Katılıyorum” düzeyinde görüş tespit edildiğini, bunun “Kesinlikle Katılıyorum” sınırında olduğu için yüksek düzeyde olumlu olduğunu; ürün boyutu açısından “Katılıyorum” düzeyinde tespit edildiğini, bunun “Kararsızım” sınırında olduğu için yeterince olumlu olmadığını belirtmiştir. Epçaçan ve Erzen (2022) yapmış oldukları araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin tüm boyutlarda olumlu veya olumsuz olmayan orta düzeyde bir görüşe sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Çiftçi (2019) yapmış olduğu araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin ürün değerlendirme boyutunu yetersiz olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Ulu (2023) yapmış olduğu araştırmada sınıf öğretmenlerinin bağlam ve girdi değerlendirme boyutlarında “Kararsızım” düzeyinde görüş belirttiklerini, süreç ve ürün boyutlarında ise “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttiklerini tespit etmiştir.

Öğretmenlerin CIPP modeline ilişkin görüşleri arasında cinsiyet açısından mekânsal bağlam değerlendirme ve girdi değerlendirme boyutlarında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen bu fark her iki boyutta da erkek Türkçe öğretmenlerinin lehinedir. Tespit edilen bu farkın örneklemin özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim erkek öğretmen sayısı, kadın öğretmen sayısından fazladır. Genel bağlam değerlendirme, genel süreç değerlendirme, öğretim süreci engelleri değerlendirme ve ürün değerlendirme boyutlarında ise katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Epçaçan ve Erzen (2022) yapmış oldukları araştırmada tüm boyutlarda kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılaşma olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuç araştırma sonucumuzla paralellik göstermektedir. Ayhan (2021) yapmış olduğu araştırmada Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin; Medeni (2022), Ulu (2023) ve Akkaya (2023) yapmış oldukları araştırmada sınıf öğretmenlerinin; Soylu (2023) yapmış olduğu araştırmada İngilizce öğretmenlerinin, Bilgin (2022) yapmış olduğu araştırmada akademisyenlerin görüşlerinin cinsiyet açısından hiçbir boyutta anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmişlerdir.

Öğretmenlerin CIPP modeline ilişkin görüşleri arasında mezuniyet durumu açısından boyutlarda anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Mezuniyet durumu açısından gerek lisans olsun gerek lisansüstü eğitim olsun öğretmenlerin birbirine yakın düzeyde aritmetik ortalamalara sahip olduğu tespit edilmiştir. Medeni (2022) ve Ulu (2023) yapmış oldukları araştırmada sınıf öğretmenlerinin, Soylu (2023) yapmış olduğu araştırmada İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin mezuniyet durumu açısından hiçbir boyutta anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmiştir. Bu sonuçlar araştırma sonucumuzla paralellik göstermektedir. Bilgin (2022) ise yapmış olduğu araştırmada akademisyenlerin lisans mezuniyet alanına göre bağlam, girdi ve süreç boyutlarına ilişkin görüşlerinin anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmiş fakat ürün (çıkıtı) boyutunda özel eğitim dışındaki programlardan lisans eğitimini tamamlayan akademisyenler lehine anlamlı fark tespit etmiştir. Akkaya (2023) yapmış olduğu araştırmada sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin mezuniyet durumu açısından girdi, süreç ve ürün boyutlarında anlamlı farklılaşma olmadığını; bağlam boyutunda ise lisans mezuniyetine sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılaşma olduğunu tespit etmiştir.

Öğretmenlerin CIPP modeline ilişkin görüşleri arasında hizmet yılı açısından boyutlarda anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Hizmet yılı ne olursa olsun öğretmenlerin birbirine yakın düzeyde aritmetik ortalamalara sahip olduğu tespit edilmiştir. Medeni (2022), Akkaya (2023) ve Ulu (2023) yapmış oldukları araştırmada sınıf öğretmenlerinin, Soylu (2023) yapmış olduğu araştırmada İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin hizmet yılı açısından hiçbir boyutta anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar araştırma sonucumuzla paralellik göstermektedir. Bilgin (2022) yapmış olduğu araştırmada hizmet yılı 11-15 yıl arasında olan akademisyenler ile hizmet yılı 16 yıl ve üzeri olan akademisyenlerin görüşleri arasında hizmet yılı 11-15 yıl arasında olan akademisyen açısından anlamlı fark olduğunu tespit etmiştir.

Öğretmenlerin CIPP modeline ilişkin görüşleri arasında öğretim programı ile ilgili gelişmelerin takip edildiği kaynak açısından boyutlarda anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Öğretim programı ile ilgili gelişmelerin takip edildiği kaynağın türü fark etmeksizin öğretmenler birbirine yakın düzeyde aritmetik ortalamalar elde etmiştir. Bu da öğretmenlerin öğretim programı ile ilgili gelişmeleri yakından takip ettiklerini göstermektedir. Arslan ve Özpınar (2008) çalışmalarında öğretmenlerin alanlarındaki gelişmeleri yakından takip ettiklerini ve bunlardan birinin de öğretim programlarındaki değişimler olduğunu belirlemiştir. Benzer sonuca Demir ve Toraman (2021) da

ulaşmıştır. İlgili çalışmada öğretmenlerin öğretim programlarını takip etme düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin CIPP modeline ilişkin görüşleri arasında öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu açısından genel bağlam değerlendirme, mekânsal bağlam değerlendirme, girdi değerlendirme, genel süreç değerlendirme ve ürün değerlendirme boyutlarında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen bu fark beş boyutun tamamında öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin lehinedir. Bu sonuç, öğretim programı ile ilgili verilen hizmet içi eğitimlerin öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılaşma yarattığını göstermektedir. Öğretim süreci engelleri değerlendirme boyutunda ise katılımcı görüşleri arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Medeni (2022) ve Ulu (2023) yapmış oldukları araştırmada sınıf öğretmenlerinin, Soylu (2023) yapmış olduğu araştırmada İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu açısından hiçbir boyutta anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmişlerdir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın CIPP modeline göre değerlendirilmesine ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Epçaçan ve Erzen (2022) yapmış oldukları araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinde tüm boyutlar arasında orta seviyede ve pozitif yönde anlamlı ilişki bulmuşlardır. Ayhan (2021) Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin görüşleri arasında tüm boyutlar arasında orta seviyede ve pozitif yönde anlamlı ilişki bulmuştur.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasına geliştirilmesine yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur. Araştırma sonuçları Türkçe ders kitaplarının etkililiği ve verimliliğinin Türkçe öğretmenleri tarafından yetersiz kaldığını göstermektedir. Türkçe ders kitaplarının zenginleştirilmesi yararlı olacaktır. Öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin lehine ve erkek öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Kadın öğretmenlere öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitimlerin verilmesi yararlı olacaktır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın bir diğer uygulayıcısı olan sınıf öğretmenlerinden görüş alınarak daha kapsamlı verilere ulaşılabilir.

Etik Kurul İzni

Kurul Adı: Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar Tarihi: 08/11/2023

Belge Numarası: 116291

Yazarların Katkı Oranı

Bu araştırmaya yazarlar eşit oranda (%50) katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışmasını teşkil edecek bir durum yoktur.

Kaynakça

- Akkaya, A. (2023). *Hayat bilgisi dersi öğretim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Kırşehir: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akpınar, B. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Data Yayınları.

- Arseven, İ. (2009). *Bağlam ve süreç boyutlarında bir hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, A. & Demirel, Ö. (2007). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi yeni öğretim programının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 36(175), 198-209.
- Arslan, S. & Özpinar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri ilköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63.
- Aydın, S., Şentürk, Ş. & Duran, V. (2018). Okul öncesi programının Stufflebeam bağlam girdi süreç ve ürün modeline göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(27), 163-181.
- Ayhan, Y. Z. (2021). Ortaöğretim dil ve anlatım dersi (9-12. sınıflar) öğretim programının Stufflebeam'in CIPP modeli çerçevesinde öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 7(27), 505-526.
- Bal, A. P. & Kocaman Üdüm, D. (2021). Lise matematik öğretim programını değerlendirmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması: CIPP modeli. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 498-514.
- Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi Yayınları.
- Baş, T. (2013). *Anket nasıl hazırlanır? Nasıl uygulanır? Nasıl değerlendirilir?* Seçkin Yayıncılık.
- Bilgin, A. Ç. (2022). *Özel eğitim öğretmenliği programı'nın CIPP program değerlendirme modeli ile incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Cansu, T. (2010). *Anadolu üniversitesi ilköğretimde teknoloji uygulamaları e-sertifika programının öğrenen görüşüne göre bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Christensen, B. L., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (Çev. Ed.: Ahmet Aypay). Anı Yayıncılık.
- Çiftçi, F. (2019). *Ortaöğretim 9. sınıf 2011 Türk edebiyatı dersi öğretim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, E. & Toraman, Ç. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1516-1528.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi Yayınları.
- Dick, W. (2002). Evaluation in instructional design: The impact of Kirkpatrick's four - Level model, Robert Reiser & John Dempsey (Eds.), *Trends and issues instructional Design and Technology*, 145-153, Prentice Hall.
- Dinçer, B. (2013). *7. sınıf İngilizce öğretim programının Stufflebeam'in bağlam- girdi-süreç-ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Domino, G. (1996). Test-retest reliability of the suicide opinion questionnaire. *Psychological Reports*, 78(3), 1009-1010.

- Epçaçan, C. & Erzen, M. (2022). Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (CIPP modeline göre bir değerlendirme). *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(22), 361-377.
- Erkek, N., Özdaş, F. & Çakmak, M. (2022). Ortaokul öğretim programı yeterlilikleri yetkinlik alanı öğrenci ölçęi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Asya Studies*, 6(19), 43-70.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. & Worthen, B. R. (2011). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. Pearson Education Inc.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Bilim Kitap Kırtasiye Yayınevi.
- Karataş, H. (2007). Evaluation of English curriculum at Yıldız Technical University using CIPP model. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 47-60.
- Kavan, N. (2023). Türkçe dersi öğretim programı CIPP modeli değerlendirme ölçęi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 8(1), 159-185.
- Kavgaoğlu, D. (2017). *Çağrı merkezi mesleki yetkinlik geliştirme eğitim programının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kayhan, E. & Gürol, M. (2019). Türkçe öğretim programı (2017)'nin Stufflebeam'in (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 4(1), 48-67.
- Kurt, A. (2016). *4.sınıf İngilizce öğretim programının bağlam-girdi-süreç-ürün modeline göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Medeni, F. (2022). *4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının Stufflebeam'in bağlam, girdi, süreç, ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Nevşehir: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: foundations, principles and issues*. Allyn and Bacon.
- Özaydın, B., Günbatar, M. S., Önal, N. & Çakır, H. (2012). Öğretmen yetiştirme programlarının sistemik ve sistematik değerlendirilmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(1), 54-71.
- Özdaş, F. (2019). Öğretim programlarında yer alan yeterliliklere ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(3), 771-790.
- Robinson, B. (2002). The CIPP approach to evaluation. *COLLIT Project*. 4 May 2002.
- Selvi, H. (2009). *Stufflebeam'in program değerlendirme modeli ile Millî Eğitim Bakanlığı sürücü kurslarında kullanılan sürücü eğitim programının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Soylu, M. (2023). *Ortaokul 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programının Stufflebeam'in bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Nevşehir: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Stufflebeam, D. L. (2002). The CIPP model for evaluation. *Annual Conference of the Oregon Program Evaluators Network*. Portland: Oregon Program Evaluators Network.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson Publishing.
- Turan, Y. (2016). *11'inci sınıf havacılık İngilizce programının Stufflebeam'in CIPP (bağlam-girdi-süreç-ürün) modeli kapsamında değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ulu, H. (2023). *Matematik dersi öğretim programının CIPP değerlendirme modeline göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mardin: Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

- Yalçın, N. & Özyurt, M. (2021). Okul öncesi eğitim programının CIPP modeline göre öğretmen görüşleri bağlamında değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 140-164.
- Yıldırım, B. (2018). *2013 Yılı ortaokul 5. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Elâzığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Extended Abstract

Introduction

The definition, content and expectations from education have changed and renewed throughout the ages. The basis of this change lies in the needs of societies in the current era. Depending on the developments and changes in scientific and technological fields, there have been great differences in the education programs of societies. The first step of the CIPP model is "context" assessment. This assessment is the act of valuing the needs, problems, knowledge and opportunities within a defined environment (Stufflebeam, 2002).

When the literature is examined, it is seen that various studies have been conducted on the CIPP model. Bal and Kocaman Üdüm (2021) conducted a scale study to evaluate the mathematics curriculum based on the CIPP model. Aydın, Şentürk, and Duran (2018) examined the preschool program according to the steps of this model. Yalçın and Özyurt (2021) evaluated the preschool education program according to the CIPP model by taking teachers' opinions. Kavan (2023) conducted a scale development study to evaluate the Turkish Curriculum in the context of the CIPP model. In addition to these, it is seen that this model is especially used to evaluate English curricula (Arseven, 2009; Karataş, 2009; Selvi, 2009; Cansu, 2010; Dinçer, 2013; Kurt, 2016; Kavgaoglu, 2017). Kayhan and Gürol (2019) examined the Turkish Curriculum according to the CIPP model in line with teacher opinions. Although the related study has a similar aspect to this study, it can be said that the two studies differ when it is considered that the related study was carried out by taking the opinions of 13 teachers on the axis of qualitative method, but this study is based on quantitative method, its sub-problems are different and the study group is much larger. When the literature is examined, it is thought that there is no study that examines the current Turkish Lesson Teaching Program according to the CIPP model and in the context of quantitative method and this study will contribute to the field in this respect. The aim of this study is to evaluate the Turkish Curriculum according to the CIPP model. In line with the aim of the study, answers to the following sub-problems were sought:

1. What is the level of Turkish teachers' opinions in terms of context, input, process and product dimensions of the Turkish Language Teaching Program?
2. Is there a significant difference between Turkish language teachers' views on the context, input, process and product dimensions of the Turkish Language Teaching Program in terms of gender, graduation status, years of service, the source where the developments related to the curriculum are followed and the status of receiving in-service training related to the curriculum?
3. What is the relationship between the opinions of Turkish teachers in terms of context, input, process and product dimensions of Turkish Curriculum?

Method

In this study, descriptive survey model of quantitative research method was used. The population of the study consists of 875 Turkish teachers working in public secondary schools. Simple random sampling technique was used to select the sample. The sample consists of Turkish teachers working in the 2021-2022 academic year.

"Turkish Curriculum CIPP Model Evaluation Scale" developed by Kavan (2023) was used to collect the data of the study. A two-stage online form was prepared through Google Forms. The first part of the form included personal information to obtain demographic information about the participants. The second part of the form included the Turkish Curriculum CIPP Model Evaluation Scale. The scale consists of 4 dimensions, 6 factors and 54 items. There are 11 items (1-11) in the "General Context Evaluation" factor, 3 items (12-14) in the "Spatial Context Evaluation" factor, 13 items (15-27) in the "Input Evaluation" factor, 10 items (28-37) in the "General Process Evaluation" factor, 3 items (38-40) in the "Instructional Process Barriers Evaluation" factor,

and 14 items (41-54) in the "Product Evaluation" factor. The scale items are five-point Likert-type "Strongly Disagree, Disagree, Partially Agree, Agree, Strongly Agree".

The data transferred to the offline environment were analyzed with the SPSS 26.00 package program. In order to determine which analyses will be used for the collected data, normality analysis of the data was performed. Whether the data showed normal distribution was analyzed by looking at Skewness and Kurtosis values. It is seen that skewness values are distributed between -.422 and -.038 and kurtosis values are distributed between -1.032 and -.207. For this reason, it was decided to use parametric tests to analyze the data. In the data analysis phase, descriptive analysis, independent samples t-test, one-way analysis of variance (ANOVA) test and Pearson Correlation analysis were used.

Conclusion

When the descriptive analysis findings of the context, process and product evaluation dimensions of Turkish teachers are examined, it can be said that the opinions are at the "Agree" level and the opinions towards these dimensions are positive. When the descriptive analysis findings of the input assessment dimension are examined, it can be said that the opinions towards the input assessment dimension are positive since the opinions are at the level of "Partially Agree" and this level is close to the "Agree" limit. However, it can be said that this view is weaker than the context, process and product dimensions. It was determined that there was a significant difference between the opinions of Turkish teachers on the evaluation of the Turkish Curriculum according to the CIPP model in terms of gender in terms of spatial context evaluation and input evaluation dimensions. This difference is in favor of male Turkish teachers in both dimensions. It was determined that there was no significant difference in any dimension in terms of graduation status between Turkish teachers' opinions on the evaluation of the Turkish Curriculum according to the CIPP model. It has been determined that Turkish teachers have arithmetic averages close to each other whether they have undergraduate or graduate education. It was determined that there was no significant difference in any dimension in terms of years of service between the opinions of Turkish teachers about the evaluation of Turkish Curriculum according to the CIPP model. It was determined that there was no significant difference in any dimension between the opinions of Turkish language teachers about the evaluation of the Turkish Language Teaching Program according to the CIPP model in terms of the source where the developments related to the curriculum were followed. It was determined that there was a significant difference in the general context evaluation, spatial context evaluation, input evaluation, general process evaluation and product evaluation dimensions in terms of the status of receiving in-service training related to the curriculum among the opinions of Turkish language teachers about the evaluation of the Turkish Language Teaching Program according to the CIPP model. This difference is in favor of Turkish teachers who received in-service training on the curriculum in all five dimensions. When the participant views on the evaluation of the Turkish Curriculum according to the CIPP model were examined, a positive and high-level relationship was found between the context, input, process and product dimensions.

Kuram ve Uygulamada
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 03.05.2024 Kabul/Accepted: 20.06.2024

Makale Türü: Araştırma

**Development of Turkish Listening and Reading Test as a Foreign Language:
The Case of Gazi University TÖMER**

*Nezir TEMÜR**
*Haluk GÜNGÖR***

ABSTRACT

In this study, the validity and reliability of the listening and reading exams prepared by Gazi University TÖMER to be used in the Turkish as a foreign language C1 certification exam were examined. The sample of the research consists of reading and listening test data of 250 participants who came to TÖMER between January and October 2023 and took the face-to-face exam. The content validity of the tests was ensured by the table of specifications created by the researchers. The test items were prepared based on CEFR (2020) qualifications and achievements in the MoNE Teaching Turkish as a Foreign Language Program (2020). The prepared test forms were presented to expert opinion and necessary arrangements were made in line with the suggestions. After the test preparation phase was completed, the administration of the exams started. After the sample size reached a sufficient number, data analysis began. In addition to descriptive analyzes such as percentage and frequency, factor analysis, item difficulty indices, item discrimination indices, reliability coefficient, average difficulty and average discrimination indices were calculated on the data. Factor analyzes of the tests were performed in the R-based Shiny application. One-dimensional tests were obtained by deleting 5 items from the reading test and 10 items from the listening test with factor load values below .40. In terms of reliability and discrimination, the reading test generally has high reliability and discrimination; It was determined that the listening test had good reliability and discrimination and it was an easy test. When the item analyzes of the reading test were examined, it was understood that 15 items were good, and when the item analyzes of the listening test were examined, 9 items were good and 1 items could be corrected and included in the test. Based on the findings, it was concluded that the items of the reading exam gave better response than the items of the listening exam and that a significant part of the reading exam could be preserved and used.

Keywords: Turkish Teaching to Foreigners, Measurement and Evaluation, Measurement and Evaluation in Teaching Turkish to Foreigners, Test Development.

**Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuma ve Dinleme Testi Geliştirme:
Gazi Üniversitesi TÖMER Örneği**

ÖZ

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe C1 sertifika sınavında kullanılmak üzere Gazi Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan dinleme ve okuma sınavlarının geçerliği ve güvenilirliği incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi, 2023 yılının Ocak-Ekim ayları arasında TÖMER'e gelerek yüz yüze sınava giren 250 katılımcının okuma ve dinleme sınav verilerinden oluşmaktadır. Testlerin kapsam geçerliği araştırmacılar tarafından oluşturulan belirtke tablosu ile sağlanmıştır. Test maddeleri, CEFR (2020) yeterlikleri ve Türkçenin MEB Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Citation: Temür, N. & Güngör, H. (2024). Development of Turkish listening and reading test as a foreign language: The case of Gazi University TÖMER. *Social Sciences Theory and Practice*, 8(1), 246-263. Doi: 10.48066/kusob.1478059

* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, ntemur@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8052-1927.

** Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, halukgungor@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4111-4106

Programı'ndaki (2020) kazanımlar esas alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan test formları uzman görüşüne sunulmuş ve gelen öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Test hazırlama aşaması tamamlandıktan sonra sınavların uygulamasına başlanmıştır. Örneklem büyüklüğü, yeterli sayıya ulaştıktan sonra verilerin analizine geçilmiştir. Veriler üzerinde yüzde, frekans gibi betimleyici analizlerin yanı sıra faktör analizi, madde güçlük indeksleri, madde ayırt edicilik indeksleri, güvenilirlik katsayısı ve ortalama güçlük ile ortalama ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Testlerin faktör analizleri R tabanlı Shiny uygulamasında yapılmıştır. Faktör yük değerleri .40'ın altında olan 5 madde okuma testinden, 10 madde dinleme testinden silinerek tek boyutlu testler elde edilmiştir. Güvenirlik ve ayırt edicilik açısından ise, okuma testinin genel olarak güvenirliliği ve ayırt ediciliği yüksek, kolay; dinleme testinin ise güvenirlik ve ayırt ediciliğinin iyi düzeyde ve kolay bir sınav olduğu belirlenmiştir. Okuma testinin madde analizleri incelendiğinde 15 maddenin iyi, dinleme testinin madde analizleri incelendiğinde ise 9 maddenin iyi, 1 maddenin ise düzeltilerek teste alınabileceği anlaşılmıştır. Ulaşılan bulgulardan hareketle, okuma sınavını oluşturan maddelerin dinleme sınavının maddelerine göre daha iyi tepki verdiği, okuma sınavının önemli bir kısmının korunarak kullanılabilceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancılara Türkçe öğretimi, ölçme ve değerlendirme, yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme, Test geliştirme.

Introduction

The problems in the field of assessment and evaluation in teaching Turkish as a foreign language have been discussed for many years. However, a significant part of these problems are still valid. There are issues with writing questions that are in line with cognitive taxonomy, teaching objectives, and learning outcomes. There are also worries about how valid and reliable the placement, passing, and proficiency exams are, which are used a lot in the field. Writing questions in accordance with the teaching objectives, learning outcomes and cognitive taxonomy and the concerns about the extent to which the placement, passing and proficiency exams, which are frequently used in the field, are prepared in a valid and reliable manner are among these problems. As in other fields, in teaching Turkish as a foreign language, the inability to make qualified measurement and evaluation, which constitutes the last step of the teaching process, leads to wrong and erroneous decisions. The observation that some learners whose Turkish proficiency is certified as "advanced level" according to the results of the "Turkish Proficiency Exam", "Certificate Exam" or "Diploma Exam" cannot demonstrate the language proficiency expected from them in accordance with their level in the communication environment or in the academic undergraduate and graduate education processes they start after the Turkish preparatory programme is a concrete indicator of the wrong decisions made as a result of faulty measurement. It is of great importance for the future academic success of individuals and institutions that measurements are made with measurement tools whose validity and reliability have been proven and which are appropriate for the levels and purposes. This is only possible through the development of standardised measurement tools.

Although standard or standardised tests may be perceived as difficult and unpleasant for both test preparers and practitioners, they are indispensable for healthy assessment. In its simplest form, the term "standardised" means that *"the content of the test is equivalent in all applications"* and that *"the conditions under which the test is administered are the same for all test participants"* (Sireci, 2005). While the measurement results made with instruments with these features provide correct decisions, the measurement results using non-standardised instruments are open to discussion in many respects. At this point, the question *"How can standardisation be achieved in tests?"* comes to mind. Sireci (2005) states that the logic in standardisation stems from the scientific method. In other words, a standardised test is an exam that is prepared, administered and analysed in accordance with scientific methods. The source of the differences in the measurement results of standardised tests is the differences in knowledge, skills and competences between individuals. These differences do not mean that the tests are not

standardised. However, the fact that the scoring is equal for everyone, that it is applied to all participants under the same conditions and that the scoring of the test in different applications is statistically and qualitatively equivalent means that the test applied is a standard test.

Standardised tests are tests in which students' scores are evaluated by comparing their scores with predetermined performance standards. When *standardised tests* are developed, they are administered to large samples, called *norm groups*, and the scores of this group provide standards for interpreting the scores of all other students taking the test. Exams in which student scores are interpreted based on the scores in the *norm group* are *norm-based* exams, and exams in which a cut-off score is determined and evaluated by test developers are *criterion-based* exams (Caldwell, 2008). Since *norm-based* exams compare student achievement or scoring with the scores of the group to which the exam is administered, participants in such exams are ranked according to the group to which the exam is administered. *Criterion-based* exams are exams that aim to measure the skill in a certain subject, with a defined passing score or acceptability level defined without depending on any norm group (Flippo, Armstrong & Schumm, 2018). *Criterion-based* exams are exams in which individuals are judged according to predetermined score ranges, such as *successful-failed*; *pass-fail*; *basic-intermediate-advanced* level. Since decisions are made according to predetermined score ranges based on the scores of the participants, placement tests, Turkish Proficiency Exam, Diploma Exam, and course exams applied by the relevant institutions in the field of teaching Turkish to foreigners are *criterion-based* exams. In these exams, which have "*extremely important consequences for students, teachers and schools*" and are therefore characterised as "*high-stake tests*" (Afflerbach, 2005, p.151), it is imperative that each item and each stage of the exam is valid and reliable in order for the decisions made as a result of the assessments to be correct.

Test scores reliability is generally expressed by the reporting of calculated reliability coefficients and the consistency of measurements (Flippo, Armstrong & Schumm, 2018; Gregory, 2014). One of the most important proofs of reliability is that a test administered to different groups with similar characteristics yields consistent results. In addition, as a result of such a test, it can be assumed that test practitioners and developers have accurately measured student performance, knowledge or behaviour. In order to prove test reliability, methods such as *test-retest*, *parallel (equivalent) forms* and *internal consistency coefficient*, which calculates the relationship between items and internal consistency coefficients between items, have been developed. KR-20, KR-21 and Cronbach Alpha coefficients are used to prove the reliability of a measurement tool. These coefficients take values between 0-1 and if the results are close to 0, reliability is *low*; if close to 1, reliability is interpreted as *high* (Güler, 2023).

No matter which method is used to prove reliability, the main point to be focussed on is that it has no value if it does not measure students' skills, strategies, knowledge and content knowledge related to the subject area. One of the criteria that must be proved in order for the prepared tests to be used is the *validity of the test*. The concept of *validity*, in general, is to prove that the instrument is capable of measuring the characteristic in terms of scope, structure and the relationship (criterion) between the scores obtained after the application. In other words, a measurement tool should not measure any other attribute other than the one intended to be measured. For example, a placement test administered to an international student who wants to learn Turkish should only determine his/her level of Turkish and a proficiency test administered to an international student who wants to learn Turkish should only determine his/her competences. In short, *validity* can be seen as the process of creating and evaluating positive or negative evidence for the intended interpretation of test scores and their relevance to the proposed use (APA, 2014). The first step in obtaining a highly valid test is to ensure content validity. Content validity is providing evidence as to whether the items that make up the test measure the entire target subject/feature. Obtaining expert opinion and creating a table of specifications are commonly used

to ensure the content validity of a test (Özgüven, 2011). In addition to being a clear plan that guides the preparation of the test, the specification table is also very useful in providing a framework for test development and mapping the processes associated with each stage of the scope (objectives/objectives, cognitive level, percentage of the question in the test) (Kaya, 2017). After ensuring that the scope of the test is ensured, the prepared test is applied to the target audience and the validity of the test is tested again with the analysis to be made on the quantitative data obtained. Presenting the evidence numerically usually provides more robust data. In order to determine whether a test is valid, *the validity coefficient* is obtained by calculating the relationship between the scores obtained from the measurement tool and the criteria/measures determined in accordance with the purpose. This coefficient takes a value between -1/+1 and the closer it is to +1, the more valid the measurement tool is and the more it serves its purpose (Bilican Demir, 2023). This refers to the construct validity of the test. Construct validity is checked by factor analysis in a suitable statistical program. With factor analysis, the relevant factor and the feature that measures it and its meaning are revealed.

When the literature on teaching Turkish as a foreign language is examined, it is determined that there are a few studies that can be considered within the scope of valid and reliable test development attempts, applied in small samples, and only basic analyses are performed (Tarı Yardımcı & Elmalı, 2021; Eke, 2023). The tests created in these studies are aimed at measuring listening skills at B1 level and reading skills at A2 level. Apart from these, there is no study prepared for proficiency or certification exams with item analyses or for proving C1 level Turkish knowledge. In this respect, the study is a first in the related literature. The study aims to prove the usability of the listening and reading tests of the C1 level proficiency exam prepared by Gazi University TÖMER by calculating the validity and reliability of the listening and reading tests and the difficulty and discrimination index of the items in the tests. Thus, the study is expected to fill an important gap in the literature. On the other hand, Gazi University TÖMER organises proficiency exams for those who want to certify their Turkish proficiency within the institution or outside the institution for the institutions with which it has a protocol. These exams are prepared and administered by academicians who are experts in their fields. Determining the reliability, item difficulty index and discrimination indexes of the entire exam and each question that constitutes the exam will provide an evidence-based understanding of the quality of the questions. Necessary precautions can be taken by revealing the quality of the exam. Thus, the present study also aims to reveal and interpret the coefficients of the analysis parameters related to the exam and to guide the determination of exam improvement policies from an institutional perspective. For these purposes, answers to the following sub-problems will be sought:

1. Is the reading test of Gazi University TÖMER proficiency exam valid?
2. Is the reading test of Gazi University TÖMER proficiency exam reliable?
3. What is the difficulty index of the reading test of Gazi University TÖMER proficiency exam?
4. What is the discrimination index of the reading test of Gazi University TÖMER proficiency exam?
5. Is the listening test of Gazi University TÖMER proficiency exam valid?
6. Is the listening test of Gazi University TÖMER proficiency exam reliable?
7. What is the difficulty index of the listening test of Gazi University TÖMER proficiency exam?
8. What is the discrimination index of the listening test of Gazi University TÖMER proficiency exam?

Method

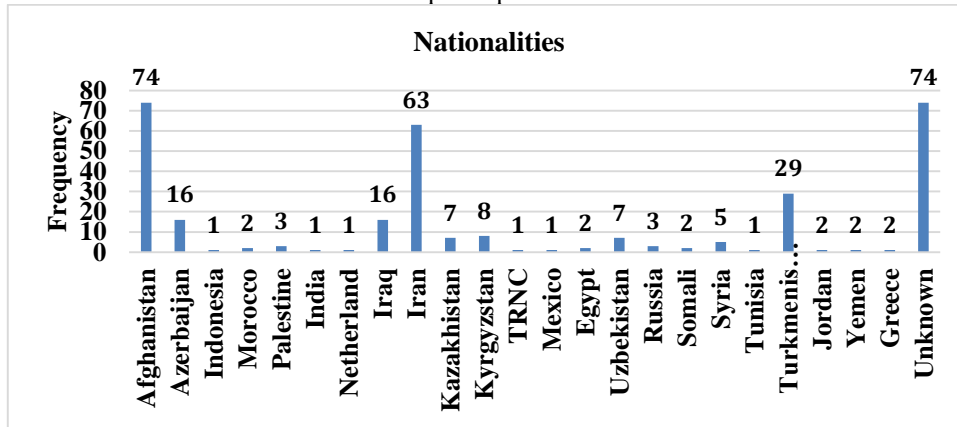
Research Model

The research aims to reveal the validity and reliability of the reading and listening tests of the C1 certificate exam prepared by Gazi University TÖMER and used in teaching Turkish as a foreign language through test statistics and item analyses. The study was conducted in accordance with the survey model, one of the quantitative research methods. Survey researches aim to "*describe the existing situation generally related to the research subject by taking a picture of the existing situation*" (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016). Since no experimental method was applied and there was no aim such as theory development and hypothesis verification, the survey model was used in the current study.

Study Group of The Research

The study group of the research consists of the reading and listening test data of the C1 certificate exam administered face-to-face at Gazi University TÖMER between January 2023 and October 2023. Demographic information of the exam participants (candidates) is given below.

Table 1. Information about the nationalities of the participants



Based on Table 1, it is seen that Gazi University TÖMER C1 certificate exam was held with 250 students from 24 different countries in the relevant period. Iranian learners (63) participated in the exam the most. The other exam participants were from Turkmenistan (29), Iraq and Azerbaijan (16) in order from the highest to the lowest nationalities. 74 participants did not declare their nationality. The sample of the study was determined according to the convenience sample method, which is one of the non-random sampling methods. This method is a non-probabilistic, easily accessible and low-cost method (Schonlau, Fricker & Elliot, 2002).

Data Collection Tools

The reading and listening skills tests in the C1 *Certificate Examination* of Gazi University TÖMER were used as data collection tools in the study. The tests consist of 20 questions each. In the preparation of the questions, the reading and listening competences in the "Common European Framework of Reference for Languages" (2020) and the level-appropriate learning outcomes for the relevant skills in the "Turkish as a Foreign Language Teaching Programme" were taken as basis. The stages in Figure 1 were followed in the development of the reading and listening tests.

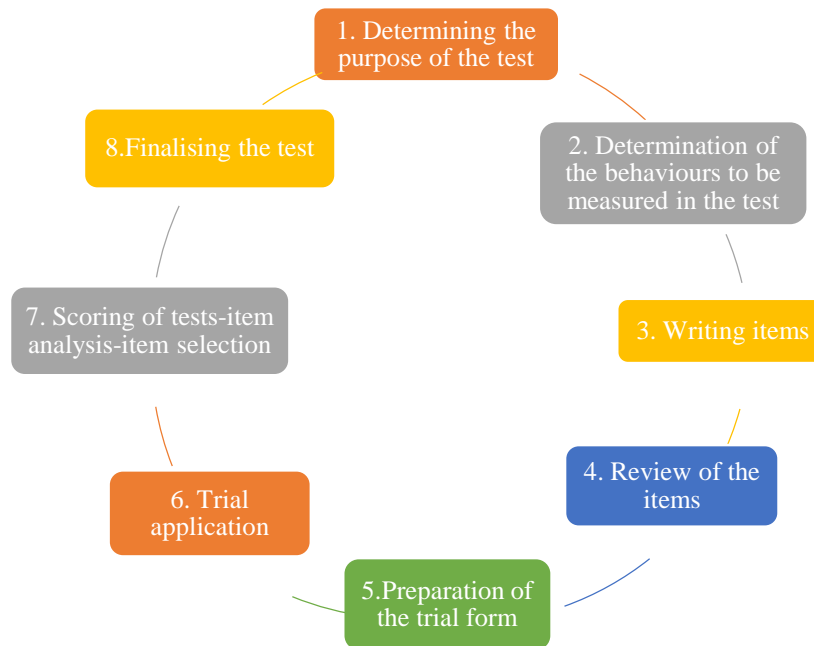


Figure 1. Test development stages (Turgut & Baykul, 2021)

Analysing the Data

KR-20 coefficient was used to calculate the reliability indexes of the tests. Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted to provide evidence for construct validity. At this stage, Kaiser Meyer Olkin (KMO) and Barlett Sphericity test were used to determine the suitability of the data for factor analysis. Exploratory Factor Analyses of the tests were carried out using the Shiny application developed by Kılıç (2023), which is a programme that uses packages such as psych, lavaan, which is also included in the R programme in the background. Through this application, it was examined whether the items provided the factor predicted by the researchers. In order to ensure the content validity of the tests, specification tables were prepared and submitted to expert opinion.

Validity and Reliability

Before the validity and reliability analyses, the data belonging to the reading and listening tests of the exam conducted for those who wanted to certify their Turkish proficiency at Gazi University TÖMER in a one-year period between January 2023 and October 2023 were entered into the Excel programme by scoring the correct answers as '1' and the wrong answers as '0'. Then, the data were transferred to SPSS 25.0 programme and reliability, item difficulty and item discrimination indexes were calculated for each test item and for the whole exam. While the discrimination index of the items was determined by the *corrected item-total correlation*, the discrimination index was obtained by calculating the correct answers given by each participant to the questions separately and dividing by the number of participants after the data set was transposed. Kuder Richardson-20 (KR-20) reliability coefficient was calculated to determine the internal consistency of the tests. The KR-20 reliability coefficient is sensitive to the degree of representativeness of the test scope and the homogeneity of the feature measured in the test, such as the two-half method. This formula is suitable for calculating reliability for scores obtained from tests consisting of items scored 1-0 (true-false) (Çıkrıkçı, 2022, p.80). In the study, since each test item was scored as 1-0 (true-false), the internal consistency coefficients of the tests were determined by the KR-20 formula. According to Pallant (2020), a reliability coefficient of .70 and above indicates that the items in the measurement tool are reliable. In addition to the KR-20 coefficient, McDonald Omega score was also calculated to prove reliability. After the items that were decided to be removed as a result of the factor analysis were deleted from the data set, the analyses were performed again.

Content Validity

Tables of specification were created to prove the content validity of the tests. The objectives measured by the questions were determined by the Turkish as a Foreign Language Teaching Programme (MoNE, 2020). The table of specifications was prepared in accordance with Bloom's taxonomy. The specification tables were sent to two PhD-level field experts who are experts in the field of teaching Turkish to foreigners and have field experience in Turkey and abroad. For the items that the field experts had difficulty in deciding on the cognitive level, an online meeting was held with the ZOOM programme. In order to ensure the face validity of the tests, the options were ordered from short to long, the negative expressions were underlined, the numbering was made in the same format and the verbs in the question stem were adapted to the cognitive level. The tables of specification for the tests are given in Table 2.

Table 2. Table of specification of the reading test

Learning outcome of MoNE	Question number	Learning Outcome	Taxonomic Level
C1.O.30	1, 2, 3, 4, 5, 6, 16, 17, 18, 19	Selects the desired information from a text.	Remember
C1.O.12	7,8	Makes intratextual and/or intertextual comparisons.	Analyze
C1.O.33	9	Determines the subject and main message of the text.	Synthesis
C1.O.21	10	Identifies justified opinions and suggestions.	Analyze
C1.O.1	11,12	Makes sense of the elements of vocabulary based on the context.	Comprehension
C1.O.17	13,14,15	Understands texts (interviews, questionnaires, etc.) that request/report personal information and opinions.	Comprehension
C1.O.34	20	Determines the main idea and auxiliary ideas of texts related to a field of specialisation.	Synthesis

In the MoNE Turkish as a Foreign Language Teaching Programme (2020), there are 54 learning outcomes belonging to C1 level reading skill. In this study, the objectives in the programme were matched with the questions and presented to the expert opinion. The final version of the acquisition-cognitive level association reached as a result of expert opinions is given in the Table. After the table of specification of the reading test was completed, the specification table of the listening test was prepared to ensure the content validity of the listening test. Listening test specification table is given in Table 3.

Table 3. Table of specification of the listening test

Learning outcome of MoNE	Question number	Learning Outcome	Taxonomic Level
C1.D.25	1,17,18,19,20	Makes inferences about what he/she listens/watches.	Analyze
C1.D.27	2,14	Identifies justified opinions and suggestions.	Comprehension
C1.D.8	3,4,5,6,7,8,9,10,11,12	Selects the information he/she needs from audio and/or video news.	Comprehension
C1.D.13	13	Determines the subject and main idea of narrative/informative texts.	Analyze
C1.D.19	15	Compares what he/she listens/watches in terms of content.	Comprehension

C1.D.1	16	Makes sense of the elements of vocabulary based on context.	Comprehension
--------	----	---	---------------

In the MoNE Turkish as a Foreign Language Teaching Programme (2020), there are 45 learning outcomes belonging to C1 level listening skill. It is seen that the listening test questions are distributed in 6 learning outcomes and 2 different cognitive levels.

Construct Validity

Construct validity is the degree to which the feature to be measured by the measurement tool can be measured without interfering with other features (Güler, 2023). In scale development studies, factor analysis is commonly used to prove construct validity. Factor analysis is used to determine whether the items that make up a measurement tool are suitable for a predetermined structure. This method of analysis is defined as *exploratory factor analysis* (Yurdabakan, 2022). In the study, *exploratory factor analysis* was performed since it was aimed to determine the extent to which the items that make up the tests measure the feature that the measurement tool wants to measure and to define the structures of the tests. The suitability of the data for factor analysis is decided by Keiser Meier Olkin and Barlett test. In order to perform factor analysis, KMO value should be greater than .05 and Barlett test should be significant ($p < .05$). Factor analysis can be performed after the conformity of both assumptions is proved.

Difficulty and discrimination indexes

The development of a valid and reliable test also depends on the quality of the items (questions) that make up the test. The properties of the items are determined by item analyses. When the related literature is examined, it is seen that the most common methods used in the calculation of item statistics are *the simple method and Henryson method*. In *the simple method*, test scores are ordered from highest to lowest; item analyses are performed based on the data in the 27% with the highest score and the data in the 27% with the lowest score. The 46% section in the middle of the sorted data set is not included in the calculation. In *the Henryson method*, all data are included in the analysis without any distinction on the data set. Therefore, this method is considered to be more reliable than *simple method* (Başol, 2019; Hasançebi, Terzi & Küçük, 2020). The statistical analyses conducted in the current study were carried out based on the Henryson method because it is practical and economical in terms of time.

Item analysis is a process in which the responses of test participants to each item in the test are measured and index scores are determined to make interpretations about the items and the test as a whole. The index traditionally calculated in item analyses are item difficulty index and item discrimination index (de Gruijter & van der Kamp, 2008). The item difficulty index is defined not according to the perceived difficulty of the items or the effort required to answer them, but according to the probability of the correct answer (DeMars, 2010). Difficulty index takes a value between 1.00 and 0. If an item is answered correctly by few people, it indicates that the item is difficult; if it is answered correctly by many people, it indicates that the item is easy. Difficulty indexes and their interpretation are given in Table 4.

Table 4. Item difficulty indexes (p_i) and comments

Value	Comment
.85 – 1.00	Very easy item (should be removed from the test)
.61 – .84	Easy item (can be made more difficult according to need)
.40 - .60	Medium item (ideal item)
.39 – .16	Difficult item (can be facilitated according to need)
.15 - .00	Very difficult item (should definitely be removed from the test)

(Başol, 2019: 247)

The discrimination index of the test items is a value calculated to determine the level of differentiation between the participants with different levels of constructs; in other words, to distinguish between those who know and those who do not know. Therefore, it is always desired by researchers that items in tests have a high level of discrimination index (DeMars, 2010). The values of the discrimination indexes and their interpretations are presented in Table 5.

Table 5. Item discrimination indexes (r_{ix}) and comments

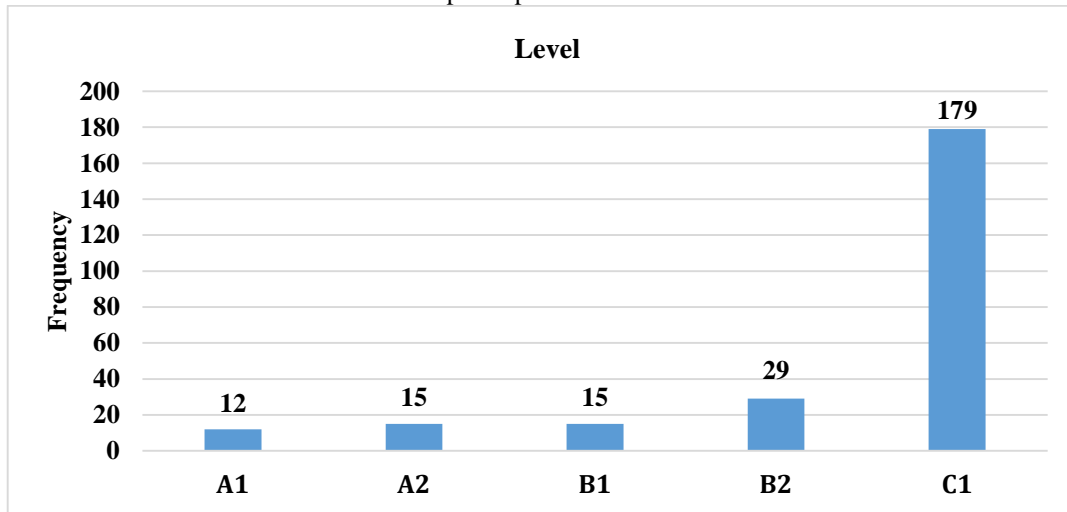
Value	Comment
0 - .19	The item has low discrimination; it should not be included in the test.
.20-.29	The item can be corrected and included in the test.
.30 ve üzeri	Item discrimination is high; it should be included in the test.

(Turgut & Baykul, 2021: 228)

Findings

Before proceeding to the item analyses in the tests, it was determined at which levels the test participants received appropriate scores as a result of the application. The findings related to this are given below.

Table 6. Information about the level of the test participants



According to the descriptive analyses, based on the exam scores, it was determined that there were 12 participants at A1 level, 15 at A2 level, 15 at B1 level, 29 at B2 level and 179 at C1 level. However, certification was not made for all levels, but for C1 level and students enrolled in departments that accept B2 level teaching in a foreign language. After the descriptive findings related to the exam results were determined, the normal distribution of the data was analysed. The findings related to this are given below.

Table 7. Information on the normal distribution of the data

	skewness	skewness error	z_skewness	kurtosis	kurtosis error	z_kurtosis
Reading test	-.532	.154	-3.45	-.600	.307	-1.95
Listening test	-.398	.154	-2.58	-.022	.307	-.07

Field (2009) states that when one of the skewness and kurtosis Z scores is greater than 1.96, the data do not show normal distribution at the level of .05. When Table 5 is analysed, it is seen that the kurtosis z score of the reading test is -1,95 and the kurtosis z score of the listening test is -.07. It is proved that the kurtosis z scores of both tests are less than 1.96 and the data are normally distributed.

Findings for the Reading Test

Construct Validity: Exploratory Factor Analysis

When the related literature is examined, there are different opinions about the sample size that should be reached for factor analysis. However, it is accepted that the sample size should be 5-10 times the number of items (Kass & Tinsley, 1979; Kline, 1994; Pett, Lackey & Sullivan, 2003; Tavşancıl, 2005). In addition for tests consisting of a small number of items (e.g. 20 or less items), a sample size in the range of 100-200 is considered sufficient for basic item and factor analyses (Netemeyer, Bearden & Sharma, 2003). Since the size of the data set in which the analyses were performed consisted of 250 participants and the exam form consisted of 20 questions, it was decided to conduct the analyses considering that the required sample size was reached. KMO coefficient and Barlett Sphericity Test results were used to prove the suitability of the sample size for factor analysis. The related findings are given in Table 8.

Table 8. KMO and Barlett test results

Kaiser-Meyer-Olkin Test		0.821
	chi-square	1918.29
Barlett Sphericity Test	Sd	91.00
	p	0.00

According to Kaiser (1974), KMO value should be greater than 0.5 and according to Pallant (2000), this value should be greater than 0.6 for factor analysis. When Table 8 is analysed, it is seen that the KMO value of the data is higher than the value predicted in the sources (0.821). When the Barlett Sphericity Test results in the same table are analysed, it is proved that Barlett's test is significant ($\chi^2 = 1918.29$; $p = 0.00$); that is, the data show multivariate normal distribution. These analyses proved that the data were suitable for factor analysis.

After the suitability of the test data for factor analysis was proved, a structure explaining 57% of the variance, with a KMO value of 0.79 and Barlett's Test ($p < .05$) significant, was obtained as a result of the factor analysis performed in the Shiny (Kılıç, 2023) application of the test created in a single dimension. The item factor loadings and eigenvalues that emerged after the factor analysis of the first version of the draft test are given in Table 9.

Table 9. Factor loading values and common factor variance

items	factor loading	common variance
item 1	.57	.81
item 2	.73	.81
item 3	.57	.79
item 4	.73	.82
item 5	.34	.73
item 6	.65	.81
item 7	.52	.81
item 8	.36	.78
item 9	.17	.64
item 10	.43	.71
item 11	.19	.54
item 12	.59	.82
item 13	.68	.83
item 14	.54	.79
item 15	.52	.83

item 16	.46	.74
item 17	.62	.81
item 18	.29	.59
item 19	.54	.81
item 20	.68	.84

Eigenvalue 5,70

Explained variance: 29.0%

In order for an item to be represented in a factor, factor loading values should be .40 and above (DeVellis, 2003; Field, 2005). When Table 9 is analysed, it is seen that the factor loading values of item 5, item 8, item 9, item 11 and item 18 are less than .40. Therefore, these items were removed from the data set and exploratory factor analysis was performed on the remaining items. The findings related to this analysis are given in Table 10.

Table 10. Factor analysis results after deleted items

items	factor loading	common variance
item 1	.62	.84
item 2	.77	.82
item 3	.59	.80
item 4	.77	.83
item 6	.68	.80
item 7	.51	.83
item 12	.57	.84
item 13	.67	.81
item 14	.57	.82
item 15	.51	.84
item 16	.43	.80
item 17	.59	.83
item 19	.52	.83
item 20	.64	.82

Eigenvalue: 5.21

Explained variance: 37%

The values obtained as a result of the factor analysis conducted after the deletion of the related items in the data set are given in Table 10. According to this, the factor loading values of the final version of the test vary between .43 and .77. This shows that the items were gathered in a single dimension and the validity of the construct was proved. It is seen that the common variance values are between 0-1. A common variance between 0-1 indicates that the items measure the same construct and that the items are related to each other (Tabachnick & Fidell, 2007). Other analyses of the reading test were conducted on the remaining items.

Findings Related to the Reliability of the Reading Test

The reliability of the test was tested on the form formed as a result of the deleted items after the factor analysis. When the literature is analysed, it is seen that the reliability coefficients should be .70 and above (Nunnally, 1978; Pallant, 2020; Fraenkel & Wallen, 2009). As a result of the calculation, the KR-20 coefficient of the test was calculated as .74. In addition to the KR-20 coefficient, the McDonald Omega coefficient was calculated as .79. These findings reveal that the reading test is reliable.

Findings Related to the Item Discrimination Index (r_{jx}) of the Reading Test

Cronbach alpha internal consistency coefficient was used to determine the discrimination index of the reading test items. The item-total correlations Cronbach reliability coefficients for each item in the test form are given in Table 11.

Table 11. Item discrimination indexes and reliability coefficients of the reading test

Items	Item discrimination coefficient (r_{jx})	Cra Reliability Coefficient when the item is removed	Comment on the item (according to the index of discrimination)	Item difficulty index (p_j)	Comment on the item (according to difficulty index)
item 1	.316	.783	Good item	.84	Easy
item 2	.484	.773	Good item	.67	Easy
item 3	.320	.783	Good item	.86	Very easy
item 4	.481	.773	Good item	.73	Easy
item 6	.429	.776	Good item	.74	Easy
item 7	.337	.782	Good item	.74	Easy
item 10	.361	.781	Good item	.59	Medium
item 12	.433	.776	Good item	.56	Medium
item 13	.475	.773	Good item	.60	Medium
item 14	.359	.781	Good item	.53	Medium
item 15	.373	.780	Good item	.55	Medium
item 16	.354	.781	Good item	.62	Easy
item 17	.443	.775	Good item	.72	Easy
item 19	.385	.779	Good item	.68	Easy
item 20	.494	.772	Good item	.61	Easy
Average difficulty index of the reading test				.67	Easy

When the discrimination indexes in Table 11 are interpreted according to the values in Table 5, all of the items can be included in the test. According to these findings, 15 items of the 20 items reading test can be used in the test form according to the discrimination index coefficient.

Findings Related to the Item Difficulty Index (p_j) of the Reading Exam

There are various methods to calculate item statistics of tests. The most commonly used of these methods are *Henryson Method and Simple Method*. The main point where these two item analysis methods differ from each other is the number of measurements used in the calculations, that is, the number of samples included in the calculation. In the Henryson Method, all respondents included in the measurement are used, whereas in the simple method 54% of the population is used by determining the top 27% most successful and 27% least successful subgroups from the total scores of all respondents. Henryson Method gives reliable results even in small samples. According to Henryson Method, item difficulty index is the ratio of the number of correct answers to the number of all respondents. When the ratio is made, it is seen what percentage of the class answered the question correctly. This index can take values between 0 and 1. As the difficulty index approaches 0, it can be interpreted that the item is a difficult item, and as it approaches 1, it can be interpreted that the item is an easy item. Information about the interpretation of the items according to the item difficulty index is given in Table 4.

When the difficulty index scores of the items in Table 11 are interpreted according to Table 4, it is seen that item 1, item 2, item 4, item 6, item 7, item 16, item 17, item 19 and item 20 are **easy** items; item 10, item 12, item 13, item 14 and item 15 are of **medium**; item 3 is very easy. It is seen that the test form generally consists of **easy** questions.

Findings Related to Listening Test

Construct Validity: Exploratory Factor Analysis

Before the factor analysis of the listening test data, as in the reading test, it was first examined whether it met the prerequisites for factor analysis. For this reason, KMO and Barlett Sphericity Test analyses were performed first. The findings related to this are given in Table 12.

Table 12. Listening test KMO and Barlett test results

Kaiser-Meyer-Olkin Test		0.77
	chi-square	13437.74
Barlett Sphericity Test	Sd	190.00
	p	0.00

According to Kaiser (1974), KMO value should be greater than 0.5 and according to Pallant (2001), this value should be greater than 0.6 for factor analysis. When Table 6 is analysed, it is seen that the KMO value of the data is higher than the value predicted in the sources (0.77). When the Barlett Sphericity Test results in the same table are analysed, it is proved that Barlett's test is significant ($\chi^2 = 13437.74$; $p = 0.00$) and the data show multivariate normal distribution. These analyses proved that the data were suitable for factor analysis. Then, the construct validity was tested by factor analysis. The factor analysis results of the first version of the test are given in Table 13.

Table 13. Listening test Factor loadings and common factor variance

items	factor loading	common variance
item 1	-.34	.77
item 2	-.14	.61
item 3	.87	.84
item 4	.93	.86
item 5	.83	.85
item 6	.40	.65
item 7	-.18	.59
item 8	.64	.74
item 9	-.34	.70
item 10	.26	.59
item 11	.63	.81
item 12	.45	.72
item 13	.24	.72
item 14	-.30	.67
item 15	-.17	.59
item 16	-.70	.88
item 17	.27	.71
item 18	.82	.83
item 19	-.30	.78
item 20	.43	.76

Eigenvalue: 5,52

Explained variance: 28 %

In order for an item to be represented in a factor, factor loading values should be .40 and above (DeVellis, 2003; Field, 2005). When Table 13 is examined, since the factor loading values of item 1, item 2, item 7, item 9, item 10, item 13, item 14, item 15, item 17 and item 19 were less than .40, these items were removed from the data set and exploratory factor analysis was performed again. The results of the analyses after the items were removed are given in Table 14.

Table 14. Factor analysis results after deleted items

items	factor loading	common variance
item 3	.85	.85
item 4	.88	.84
item 5	.80	.87
item 6	.41	.76

item 8	.69	.78
item 11	.65	.91
item 12	.50	.76
item 16	-.61	.88
item 18	.87	.84
item 20	.50	.86

Eigenvalue: 5,11

Explained variance: 43%

The values obtained as a result of the factor analysis conducted after deleting the related items in the data set are given in Table 14. Accordingly, the factor loadings of the final version of the test varied between .40 and .88. As a result of the analyses, a one-dimensional listening test consisting of 12 questions, explaining 43% of the variance, with a KMO value of 0.83 and a significant Barlett's test ($p < .05$), was obtained. In addition, it was proved that the common variance values were between 0-1, the items measured the same construct and were related to each other.

Findings Related to the Reliability of the Listening Test

The reliability of the listening test was analysed with the 12 items data set obtained as a result of factor analysis. As a result of the calculation, the KR-20 coefficient of the test was calculated as .70. When the literature is examined, it is the opinion that reliability coefficients should be .70 and above (Nunnally, 1978; Pallant, 2020). The McDonald Omega coefficient of the test, which has sufficient reliability according to the KR-20 coefficient, was calculated as .73. This finding shows that the reliability of the listening test is at a sufficient level.

Findings Related to Item Discrimination (r_{ij}) and Difficulty Index (p_j) of Listening Test

Item-total correlation coefficients were used to calculate the discrimination index of the items of the listening test. The item-total correlations and Cra reliability coefficients analysed for each item in the test form are given in Table 15.

Table 15. Item discrimination index and reliability coefficients of the listening test

Items	Item discrimination coefficient (r _{ij})	Cra Reliability Coefficient when the item is removed	Comment on the item (according to the index of discrimination)	Item difficulty index (p _j)	Comment on the item
item 3	.60	.64	Good item	.56	Medium
item 4	.56	.64	Good item	.59	Medium
item 5	.52	.65	Good item	.53	Medium
item 6	.26	.69	Need to be corrected	.34	Difficult
item 8	.39	.67	Good item	.81	Easy
item 11	.43	.67	Good item	.55	Medium
item 12	.30	.69	Good item	.89	Very easy
item 16	-.38	-.38	Good item	.66	Easy
item 18	.58	.64	Good item	.70	Easy
item 20	.37	.68	Good item	.66	Easy
Average difficulty index of the listening test				.66	Easy

When the discrimination indexes in Table 15 are interpreted according to Table 5, item 3, item 4, item 5, item 8, item 11, item 12, item 16, item 18 and item 20 are **good items**; and item 6 is **need to be corrected**. When the item difficulty index scores of the items in the listening test in Table 15 are interpreted according to Table 4; item 6 is **difficult**, item 3, item 4, item 5, item 11 are **medium**, m8,

item 16, item 18, item 20 are **easy** and item 12 is **very easy**. The average difficulty index of the listening test was calculated as .66. In general, it can be said that the listening test is easy.

Discussion and Result

In this study, the validity and reliability analyses of the reading and listening tests used in Gazi University TÖMER C1 Certificate Examination, one of the institutions teaching Turkish to foreigners, were conducted. In order to prove the validity of the tests, expert opinion was consulted, and questions were prepared based on the competencies and achievements in CEFR (2020) and MoNE Turkish as a Foreign Language Teaching Programme (2020). The answers given to the test items by the participants of the practices carried out at Gazi University TÖMER on different dates between January-October 2023 constituted the data of the study.

As a result of the item analysis of the reading test consisting of 20 questions, the KR-20 coefficient calculated to determine the reliability of the test in question was .74; McDonald Omega coefficient was determined as .79. These values reveal that the reading test is reliable. The construct validity of the test was tested with factor analysis. As a result of the analysis, m5, m8, m9, m11 and m18, whose factor load values were below .40, were removed from the data set. According to the discrimination index made on the remaining items, all of the items are good; item 3 is very easy, item1, item2, item4, item6, item7, item16, item17, item19, item20 are easy; item10, item12, item13, item14 and item15 are medium difficulty items. The average difficulty of the reading test is .67; was determined to be easy. The ideal approach is to test items with a difficulty index value of .40-.60 and items with a discrimination index of .30 and above. However, it is not always possible for all items to be of medium difficulty and high discrimination. Easy and difficult items should be taken in accordance with the purpose of the test, provided that their discrimination is high (Karaca, 2022). In general, the reading test of the C1 level certification exam is a useful test in distinguishing between participants with and without C1 level. It is an exam that distinguishes those who know and those who do not, or those whose level is C1 and those who do not.

As a result of the item analysis of the listening test consisting of 20 questions, the KR-20 coefficient calculated to determine the reliability of the test was .70; McDonald Omega coefficient was calculated as .73. These values reveal that the listening test is reliable. The construct validity of the test was tested with factor analysis. As a result of the analysis, item1, item2, item7, item9, item10, item13, item14, item15, item17 and item19, whose factor load values were below .40, were deleted from the data set. According to the discrimination index made on the remaining items, item6 should be corrected, and the remaining items are good items. According to the difficulty index, item12 is very easy; item8, item16, item18, item20 easy; item3, item4, item5, item11 are medium difficulty items and item6 are difficult items. The average difficulty level of the listening test is .66. According to this finding, it was concluded that the listening test was easy. According to the factor analysis performed on the test form consisting of items other than the deleted items, a valid, single-dimensional listening test was obtained. The substances that make up the test can be included in the tests according to their stated characteristics.

Based on the findings analysed and discussed for use in certificate exams at the C1 level in teaching Turkish to foreigners, it is possible to say that the reading test has high reliability and discrimination, while the listening test has low reliability, weak discrimination and is an easy test. While creating the final test form of the reading test, easy questions with high discrimination can be selected. However, the overall listening test needs to be revised and corrected. While the reasons such as the length of the texts used in the listening test, the number of words and syllables are problems arising from the test, the fact that the Turkish listening skills of the test participants are developed is also a reason for

the participants to evaluate the test as easy. When the literature was reviewed, no test development study was found to be used in teaching Turkish as a foreign language, except for the studies of Eke (2023) and Yardımcı Tarı & Elmalı (2021). This situation, which stands out as a major deficiency in the literature, causes passing, placement, proficiency and certificate exams to be conducted with exams whose validity and reliability are controversial and whose difficulty and discrimination levels are unclear. The biggest reason why teaching Turkish as a foreign language is not recognised internationally is the lack of measurement and evaluation tools in accordance with international criteria and the lack of an appropriate teaching process. Institutions teaching Turkish as a foreign language should organise in-service trainings for question-exam preparers, and feedback should be provided by analysing the exams applied. In this way, the deficiencies in the process can be determined precisely and clearly and the necessary arrangements can be made quickly.

Research and Publications Ethics

In this study, all rules specified in the Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive were followed. None of the actions described under the title of Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics in the Directive have been carried out.

Ethics Committee Permission

This study was carried out within the scope of the permission of Gazi University Ethics Committee, document number E-77082166-604.01-919774, dated 26.03.2024.

Contribution Rate of Authors

The authors contributed equally to the study.

Conflict of Interest

There is no conflict of interest.

References

- Afflerbach, P. (2005). National reading conference policy brief: High stakes testing and reading assessment. *Journal of Literacy Research*, 37(2), 151-162.
- American Educational Research Association & American Psychological Association & National Council On Measurement in Education (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington: American Educational Research Association.
- Başol, G. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme. [Measurement and evaluation in education]*. Ankara: Pegem Academy.
- Bilican Demir, S. (2023). Ölçmede geçerlilik. [Validity in measurement] *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (p. 53-68) içinde. Ankara: Anı Publication.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri. [Scientific research methods]*. Ankara: Pegem Academy.
- Caldwell, J. S. (2008). *Reading assessment: A primer for teachers and coaches* (2nd edition). New York: The Guilford Press.
- Council of Europe (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment-Companion volume*. Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Çıkrıkçı, N. (2022). Ölçmede güvenilirlik. *[Measurement and evaluation in education]* In (69-90). Ankara: Anı Publication.

- De Gruijter de, D. N. M. & van der Kamp, Leo, J. Th. (2008). *Statistical test theory for he behavioral sciences*. Cahpman & Hall/CRC, Taylor & Francis Group.
- DeMars, C. (2010). *Item response theory: Understanding statistics measurement*. New York: Oxford University Press.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications*. CA: Sage.
- Eke, H. (2023). Developing a reading exam for the A2 level of teaching Turkish as a foreign language. (Unpublished MA Thesis). Bartın University Graduate School.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS (2nd edition)*. London: Sage Publications.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (3rd Edition)*. London: Sage Publications.
- Flippo, Rona F., Armstrong, Sonya L. & Schumm, Jeanne S. (2018). *Reading Tests*. Handbook of College Reading And Study Strategy Research (3th edition), Eds. (Rona F. Flippo & Thomas W. Bean) p.340-366. Routledge: New York.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. (7th edition). McGraw-Hill Higher Education.
- Gregory, R. J. (2014) *Psychological testing: History, principles and applications* (7th global edition). Pearson.
- Güler, N. (2023). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme. [Measurement and evaluation in education]*. Ankara: Pegem Academy.
- Hasançebi, B., Terzi, Y. & Küçük, Z. (2020). Distractor analysis based on item difficulty index and item discrimination index. *Gümüşhane University Journal of Science and Technology Institute*, 10(1), 224-240.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31.36.
- Karaca, E. (2020). *Test ve madde analizi*. [Testing and item analysis]. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (Eds. S. Erkan & M. Gömlüksiz). Ankara: Nobel Publication.
- Kass, R. A. & Tinsley, H. E. A. (1979). Factor analysis. *Journal of Leisure Resrach*, 11(2), 120-138.
- Thorndike, R. M. & Christ-Thorndike, T. (2017). *Ölçme sürecinde aranan özellikler: Geçerlik*. M. Otrar (Çev. Ed.) and M. Kaya (Çev.) *Measurement and evaluation in psychology and education* (8. Edition). (154-198) in. Nobel Publication (Original work published 2010).
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Kılıç, A. F. (2023). *Factor analysis for all (FAFA) [Software]*. https://afarukkilic.shinyapps.io/Factor_Analysis_For_All_FAFA/
- Ministry of National Education (2020). *Türkçenin Yabancı dil olarak öğretimi programı. [Teaching Turkish as a Foreign Language Program]* Ankara.
- Netemeyer, Richard, G., Bearden, Willim, O. & Sharma, S. (2003). *Scaling procedures: Issues and applications*. California: Sage Publications.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw Hill.
- Özgüven, İ. E. (2011). *Psikolojik testler. [Psychological tests]*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Pallant, J. (2000). *SPSS survival manual*. Buckingham: Open University Press.
- Pett, M. A., Lackey, N. R. & Sullivan, J. J. (2003). *Making sense of analysis: The use of factor analysis for instrument development in health care research*. Sage Publications.
- Schonlau, M., Ronald, D. F. & Marc, N. E. (2002). *Conducting research surveys via e-mail and the web*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.

- Sireci, Stephen G. (2005). The most frequently unasked questions about testing. *Defending standardized testing* (Ed. Richard P. Phelps) içinde s. 111-123, Lawrence Erlbaum Associate: New Jersey.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics (5th Edition)*. Pearson.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. [Measuring attitudes and data analysis with SPSS]*. Ankara: Nobel Publishing.
- Turgut, M. Fuat & Baykul, Y. (2021). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme. [Measurement and evaluation in education]*. Ankara: Pegem Academy.
- Yardımcı Tarı, B. & Elmalı, M. (2021). Development of a B1 listening test for learners of Turkish as a foreign language. *Journal of Linguistics*, 36, 1-21.
- Yurdabakan, İ. (2022). Eğitimde Kullanılan Ölçme Araçlarının Nitelikleri. [Qualifications of measurement tools used in education]. S. Erkan & M. Gömleksiz (Eds.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* In (37-66). Ankara: Nobel Publication.

Kuram ve Uygulamada SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 27.05.2024 Kabul/Accepted: 26.06.2024

Makale Türü: Araştırma

Sosyal Medya Ünlülerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*

*Elifnur AKGÜL**

*Bayram BAŞ***

ÖZ

Sosyal medya ortamları haber, iletişim, eğitim, bilgi paylaşımı gibi farklı birçok alanda kullanılmaktadır. Milyonlarca insanın etkileşimde bulunabileceği, düşüncelerini ve edimlerini paylaşabilecekleri geniş bir alan sunmaktadır. Öyle ki sosyal medya ortamlarını dil öğretimi amacıyla kullanan pek çok kullanıcı karşımıza çıkmaktadır. Sosyal medya ünlüleri olarak andığımız ve yüz binlerce takipçisi olan bu öğretiler dikkate değer bir niceliktedir. Araştırmanın amacı ana dili Türkçe olmayan sosyal medya ünlülerinin Türkçe öğretimindeki etkisini belirlemek, bahsi geçen kişilerin sosyal medyada Türkçe öğretim yöntemlerini, içeriklerini ve bu yöntemlerin öğrenme sürecine olan katkılarını derinlemesine incelemektir. Araştırma, ana dili Türkçe olmayan sosyal medya ünlülerinin Türkçeyi ikinci dil olarak öğretmeye yöneldikleri bir ortamdaki durumu incelediğinden nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile yapılandırılmıştır. Araştırmada sosyal medya ünlülerinin paylaşımları/içerikleri doküman olarak incelenmiş; ana dili Türkçe olmayan 5 sosyal medya ünlüsü, 13 yabancı uyruklu Türkçe öğrenici ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uzman 2 kişi ile yarı yapılandırılmış sorularla görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen bulgular, sosyal medya ünlülerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde önemli bir materyal sağlayıcısı olduğunu, sosyal medya ortamları üzerinden sistemli bir yabancı dil eğitimi vermeseler de yabancı dil olarak Türkçe öğretimine potansiyel katkı sağladıklarını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Sosyal Medya, Sosyal Medya Ünlüleri

Teaching Turkish As a Foreign Language By Social Media Celebrities

ABSTRACT

Social media platforms are utilized in various fields such as news, communication, education, and information sharing. They provide a broad space where millions of people can interact, share their thoughts, and acquire knowledge. Notably, most users employ social media platforms for language teaching. These educators, often referred to as social media influencers, have significant amount of followings sometimes numbering in the hundreds of thousands. The aim of this research is to determine the role and impact of non-native Turkish social media influencers in teaching Turkish, to examine their teaching methods, content, and the contributions of these methods to the learning process in-depth. As this study investigates the context where non-native Turkish social media influencers are teaching Turkish as a second language, it is structured using the case study method, one of the qualitative research approaches. The research involved analyzing the posts/content of social media influencers as documents; conducting semi-structured interviews with five non-native Turkish social media influencers, thirteen foreign learners of Turkish, and two experts in teaching Turkish as a foreign language. The findings indicate that social media influencers provide

Atf Bilgisi: Akgül, E. & Baş, B. (2024). Sosyal medya ünlülerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 264-278. Doi: 10.48066/kusob.1490937

* Bu çalışma, Elifnur Akgül'ün Prof. Dr. Bayram Baş danışmanlığında hazırladığı "Sosyal Medya Ünlülerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

* Yüksek Lisans Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı, Yabancılar Türkçe Öğretimi, elifnurakgul23@gmail.com, ORCID: 0009-0003-5054-716X

** Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, bbas@yildiz.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3569-9395

significant material for teaching Turkish as a foreign language. Although they do not offer a systematic foreign language education through social media platforms, they contribute potentially to the teaching of Turkish as a foreign language.

Keywords: Teaching Turkish as a Foreign Language, Social Media, Social Media Celebrities

Giriş

Dil bireylerin bilgi birikimlerini, duygularını ve düşüncelerini aktarmalarını sağlayan başlıca iletişim aracıdır. Onu konuşan toplumun yaşayış biçimini, kültürünü, dünya görüşünü, diğer toplumlarla kurduğu ilişkileri yansıtan bir aynadır. Bireyler arasında anlaşmayı sağlayan toplumsal sistemdir (Dilaçar, 1968). Bireyler yaşama, ait olduğu toplumun dilini öğrenmekle başlar. Beraberinde ana dili ile dünyayı anlayıp yorumlamakta yetersiz kalan insanlar yabancı dil öğrenmeye ihtiyaç duyarlar (Yorgancı, 2021). Günümüzde milletlerarası sosyal, kültürel, ekonomik, siyasi ve ticari ilişkilerin artması, ulaşım imkânlarının zenginleşmesiyle ana dilin yanı sıra ikinci hatta üçüncü dil öğrenimi gerekli görülür (Sayar, 2019).

Bilim, sanat ve teknikte ulusal sınırların çoktan aşıldığı dünyada yabancı dil iletişimin en gerekli araçlarından biri olarak değerlendirilir (Soner, 2007). İkinci dil öğrenimi ve öğretimi, özellikle küreselleşen dünyada giderek artan bir ilgiyle karşılanmaktadır. İkinci bir dil öğrenmek, farklı kültürleri, ritüelleri öğrenmenin yanı sıra, kişinin dünyaya bakış açısını değiştirir (İşcan, 2011). Nitekim ikinci dil, bireylerin başka toplumlarla etkileşim kurmalarını, iletişim becerilerini geliştirmelerini, kişisel gelişimlerine katkıda bulunmalarını ve sosyo-kültürel birikimlerini şekillendirmelerini sağlar. Bu bağlamda, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi de çeşitli nedenlerden dolayı uluslararası alanda önemli bir konuma sahiptir. Akademik çalışmalar, ticari faaliyetler, diplomatik temaslar, Türklere olan sevgi vb. amaçlarla Türkçe öğrenilmek istenmektedir (Erdem, 2009).

Türkçe öğretimi süreci, öğrencilere dilin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini kazandırmayı amaçlayan ve kültürler arası etkileşimi mümkün kılan önemli bir süreçtir. Bu süreçte kullanılan yöntemler ve öğretim materyalleri öğrencilerin dil becerilerini olabildiğince geliştirebilmeleri için zenginleşmiştir. Öyle ki geleneksel sınıf ortamlarının dışına çıkarak teknolojinin ve sanal dünyanın sunduğu yeni imkânlarla çeşitlenmiştir. İnternetin bunun bir sonucu olarak da sosyal medyanın eğitimle bütünleşmesi ile farklı eğitim/öğretim ortamları oluşmuştur. Sosyal medya öğrenme-öğretme ortamlarının yapısını değiştirdiği gibi bu ortamların daha geniş kitlelere, zaman ve mekân sınırı olmadan erişimini kolaylaştırmıştır (Sarsar vd., 2015). Özellikle sosyal medyanın yaygınlaşması, dil öğretiminde yeni dönüşümlere olanak tanımıştır.

Sosyal medya haber, iletişim, eğitim, bilgi paylaşımı, arkadaş takibi gibi farklı alanlarda ilgi çekmekte ve insanlara düşüncelerini, edimlerini paylaşabilecekleri geniş bir alan sunmaktadır (Baz, 2018). Özer'in (2019) yaptığı çalışmada sosyal medyayı eğitim amaçlı kullananların varlığı dikkat çekmektedir. Nitekim Facebook, Instagram, YouTube ve TikTok gibi sosyal medya ortamları dil öğrencileri için büyük bir materyal sağlamakta; öğrencilere dil öğreticileri ve diğer dil öğrencileri ile etkileşim kurma imkânı sunmaktadır. Sosyal medyanın sunduğu görsel ve işitsel içeriklerin zenginliği dil öğrenimini daha cezbedici hâle getirmektedir. Sosyal medya dil öğrencilerine sadece materyal sağlayıcı veya bilgi kaynağı olarak değil aynı zamanda öğrencilerin iletişim becerilerini aktif olarak kullanabileceği bir eğitim ortamı olarak da görülmektedir. Öyle ki sosyal medya ortamlarını dil öğretimi amacıyla kullanan birçok kullanıcı karşımıza çıkmaktadır. Sosyal medya ünlüleri olarak andığımız ve yüz binlerce takipçisi olan bu öğreticiler dikkate değer bir niceliktedir.

Instagram, YouTube ve TikTok'ta Türkçe öğretimi yapan sosyal medya ünlüleri, eğitici içerikler üreterek Türkçe öğrencilerine pratik yapma imkânı sunmakta, dil bilgisi, kelime bilgisi, cümle çevirileri vb. konularda öğrencilere katkı sağlamaktadır. Tüm bunların yanı sıra sosyal medya ünlülerinin paylaştığı kültürel içerikler, Türkçe öğrencilerinin Türk kültürünü ve yaşam tarzını daha yakından tanımalarına imkân vermektedir.

Sosyal medyanın eğitimde kullanılmasına yönelik alanyazında birçok çalışma görülmektedir. Bu çalışmalar genel olarak Türkçe öğretiminde sosyal ağ kullanımı, öğrenme ve öğretme süreçlerinde sosyal medyanın kullanımı, sosyal medyanın eğitimde kullanımına yönelik okul idaresinin, öğretmenlerin, öğrencilerin tutum ve görüşleri, eğitimde sosyal medyayı kullanma düzeyleri gibi çalışmalardan oluşmaktadır (Güler ve Sali, 2021; Sayar vd., 2015; Çangal, 2019; Gültaş, 2021; Feyzioğlu, 2016; Yaylak ve İnan, 2018). Ancak sosyal medya ünlülerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine hiç çalışma yapılmamış, sonuçlarının olumlu ve olumsuz yönde etkiler yaratıp yaratmadığı henüz incelenmemiştir. Çalışmanın temel problem durumunu bu düşünce oluşturmaktadır.

Araştırmada We Are Social ve Meltwater ortaklığında yayınlanan Dijital 2024 Küresel Genel Bakış Raporu'na (2024) göre etkileşimin ve rekabetin en yüksek olduğu video paylaşımları, canlı yayınlar, hikâyeler ile yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin desteklendiği YouTube, Instagram ve TikTok ortamlarında ana dili Türkçe olmayan sosyal medya ünlülerinin Türkçe öğretimi ele alınarak değerlendirilecektir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, sosyal medya ortamlarında ana dili Türkçe olmayan sosyal medya ünlülerinin Türkçe öğretimindeki etkisini belirlemeyi, bahsi geçen kişilerin sosyal medyada Türkçe öğretim yöntemlerini, içeriklerini ve bu yöntemlerin öğrenme sürecine olan katkılarını derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında sosyal medya ünlülerinin öğretimi planlaması, uygulaması ve değerlendirmesi durumları ele alınarak öğretimin niteliği ortaya konulacaktır. Yapılan araştırmalar ve araştırmalar sonucunda elde edilen bulgular, bu kişilerin dil öğretimi sürecindeki rolünün anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem durumu "Ana dili Türkçe olmayan sosyal medya ünlülerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi süreci nasıldır?" olarak belirlenmiştir. Problem durumuna bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- a. Sosyal medya ünlülerinin sosyal medya hesaplarındaki derslerin yapılandırılması nasıldır?
- b. Sosyal medya ünlülerinin dersleri uygulaması nasıldır?
- c. Sosyal medya ünlülerinin sosyal medya hesaplarındaki ölçme ve değerlendirme süreçleri nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Ana dili Türkçe olmayan yabancı sosyal medya ünlülerinin Türkçeyi ikinci dil olarak öğretmeye yöneldikleri bir ortamdaki durum inceleneceğinden araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması bir ortamı, bir nesneyi, belgeleri veya belirli bir olayı detaylı şekilde inceleme olarak tanımlanır (Berg ve Lune, 2016).

Araştırmaya konu olan yabancı sosyal medya ünlülerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretim durumları birden fazla başlık altında inceleneceğinden ve her bir durum kendi içinde alt başlıklardan oluştuğundan araştırma, "tek bir durum için birden fazla alt tabaka ya da birimin bulunduğu" (Yin, 2017) iç içe olma esasına dayalı tekli durum deseni ile yapılandırılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın doküman incelemesi gerçekleştirilen çalışma grubunu, sosyal medya ortamlarında on binlerce takipçisi/abonesi olan, beğenileri ve video izlenmeleri binleri bulan, çeşitli içerikler üreterek Türkçe öğretimine katkı sağlayan yabancı uyruklu 23 YouTube, 30 Instagram ve 23 TikTok sosyal medya ünlüsünün sosyal medya hesapları, görüşme yapılan çalışma grubunu ise 5 ana dili Türkçe olmayan sosyal medya ünlüsü, 13 yabancı uyruklu Türkçe öğrencisi ve yabancı dil olarak Türkçe alanında uzman 2 kişi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında incelenen sosyal medya ünlülerinin Instagram, TikTok ve YouTube ortamları üzerinden yaptıkları tüm paylaşımları doküman olarak kabul edilmiş ve araştırmada “doküman incelemesi” veri toplama aracı olarak esas alınmıştır. Doküman incelemesinin yanı sıra sosyal medya ünlüleri, sosyal medya ünlülerini takip eden dil öğrencileri ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uzman eğitimcilerle sosyal medya ünlülerinin Türkçe öğretimi üzerine görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın bir diğer veri toplama aracı da “görüşme” olarak belirlenmiştir. Bu teknikle odaklandığımız konu olan yabancı uyruklu sosyal medya ünlülerinin Türkçe öğretimi üzerine yarı yapılandırılmış sorular kullanarak konunun detayına inmek amaçlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu ile ilgili olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uzman bir akademisyen ve bir Türkçe öğretmeni olmak üzere iki uzmanın görüşleri alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında YouTube, Instagram ve TikTok ortamlarında paylaşılan reelsler, shortslar, hikâyeler, videolar, canlı yayınlar, yorumlar gibi çeşitli kaynaklardan toplanan veriler ile sosyal medya ünlüleri, yabancı uyruklu Türkçe öğrencileri ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında uzman eğitimcilerle yapılan görüşme sonucundan çıkan veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir.

İçerik analizi süreci; verilerin dikkatli bir şekilde hazırlanması, kodlanması ve yorumlanması neticesinde ortaya çıkan sonuçların paylaşılmasıdır (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015). Analiz sürecinde veriler dikkatle gözden geçirilmiş ve verilerin önemli bulguları belirlenmiştir. Daha sonra belirlenen alt problemler etrafında veriler düzenlenmiş ve sınıflandırılması sağlanmıştır

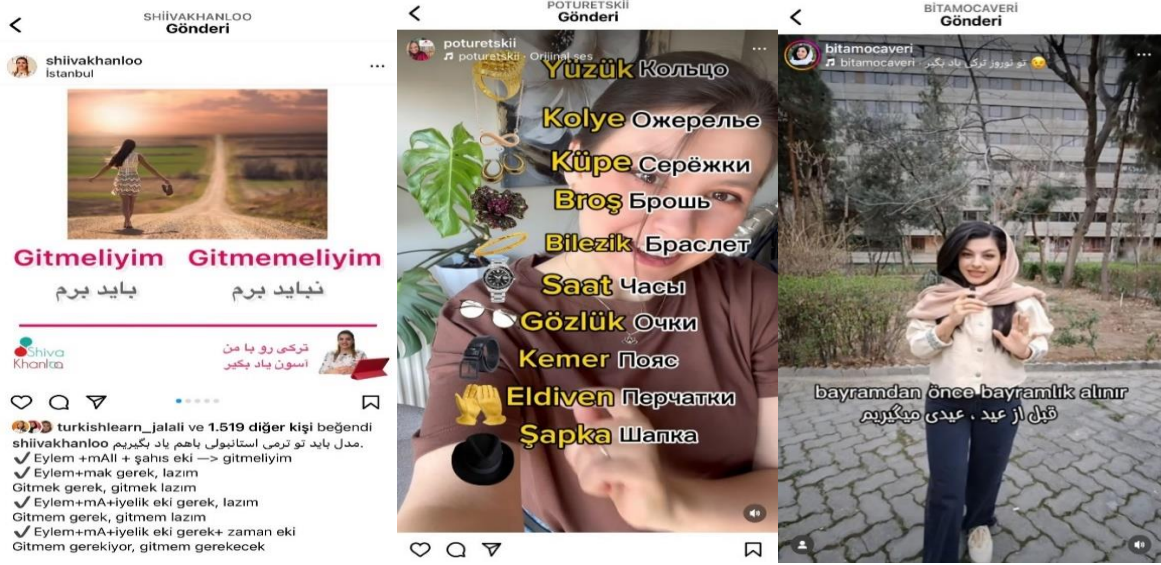
Bulgular

Ana dili Türkçe olmayan sosyal medya ünlülerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi süreçlerine yönelik elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır:

Sosyal Medya Ünlülerinin Dersleri Planlamasına ve Yapılandırmasına Yönelik Bulgular

Sosyal medya ünlülerinin derslerini planlaması ve yapılandırması kapsamında ele alınan başlıklar sosyal medya ünlülerinin benimsedikleri temel yaklaşım, dil öğretim yöntemleri, eğitim öğretim ilkeleri ve oluşturdukları içeriklerin öğretim programlarına uygunluğudur.

Instagram, YouTube ve TikTok ortamları üzerinden incelenen veriler sosyal medya ünlülerinin ağırlıklı olarak geleneksel yaklaşım olan “Dil Bilgisi, Kelime ve Kültür” yaklaşımlarını benimsediklerini göstermektedir. Paylaşımlarda yoğun olarak dil bilgisi öğretimi, kelime öğretimi, kültürel aktarımlar görülmektedir. Şekil 1’de sırasıyla dil bilgisi, kelime ve kültür yaklaşımlarına örnek olarak verilebilecek gönderiler yer almaktadır.



Şekil 1. Dil bilgisi, Kelime ve Kültür Yaklaşımına Yönelik Örnekler

Sosyal medya ünlüleri paylaşımlarında dil bilgisi yapılarının ve açıklamalarının kaynak dil ile hedef dilin birbirleriyle karşılaştırılarak vermesi ve birebir çevirinin merkeze konumlandırması sebebiyle dil bilgisi-çeviri yöntemini yoğun olarak kullanmaktadır. Paylaşımlarda dil bilgisi-çeviri yönteminin yanı sıra işitsel-dilsel yöntemin varlığı da göze çarpmaktadır. Türkçenin yapısını gösterecek cümlelerin seçildiği ve bu cümlelerin tekrarlı telaffuzlarla verildiği görülmektedir. Öğretim gerçekleştirilirken takipçi veya abone olarak adlandırılan öğrencinin ana dilinde açıklamalar yapılmakta, alıştırmalar yoluyla dil bilgisi kuralları verilmekte veya kuralların anlaşılması için basit cümleler kurulmaktadır. Şekil 2’de sırasıyla dil bilgisi-çeviri yönteminin ve işitsel-dilsel yöntemin kullanıldığına yönelik örnekler görülmektedir.



Şekil 2. Dil Öğretim Yöntemlerine Yönelik Örnekler

Sosyal medya ünlülerinin paylaşımlarında hayatilik ve güncellik ilkeleri ön plana çıkmaktadır. Şekil 3’te görüldüğü üzere yaşamın kendisinden örneklerle içeriklerini zenginleştirmekte ve işledikleri konularla güncel yaşam arasında ilişki kurmaktadırlar. Yapılan görüşmelerde sosyal medya ünlüleri, öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine göre paylaşımlar yaptığını ifade ettiğinden öğrenciye yönelik ilkesinden de söz edilebilmektedir.



Şekil 3. Kullanılan Eğitim Öğretim İlkelerine Yönelik Örnekler

Öğretim programları, öğrencilere sistematik bir şekilde belirli bilgi ve becerileri kazandırmayı hedeflemesi sebebiyle öğretmenler tarafından takip edilmesi ve derslerini buna göre planlaması gereken önemli bir unsurdur. Sosyal medya ünlülerinin paylaştıkları içerikler ve yapılan görüşmeler dikkate alındığında sosyal medya ünlüleri dil öğretim programlarından (CEFR, Türkiye Maarif Vakfı Yabancılar için Türkçe Öğretim Programı, MEB Türkçe Öğretim Programı) herhangi birine tâbi olmadıkları görülmektedir. Türkçe öğretimine katkı sağlamak amacıyla sosyal medya ünlülerince hazırlanan içeriklerde yabancı dil öğretim programları kazanımlarına ve izleniş tablolara rastlanmamaktadır.

Sosyal Medya Ünlülerinin Dersleri Uygulamasına Yönelik Bulgular

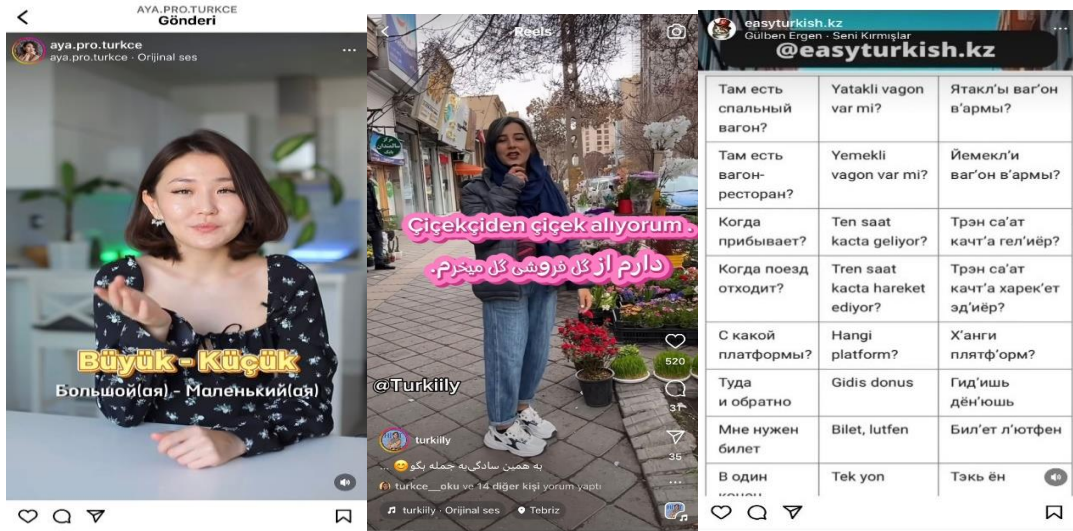
Sosyal medya ünlülerinin Instagram, YouTube ve TikTok’ta yabancı dil olarak Türkçe öğretimini uygulaması kapsamında paylaşım içerikleri, öğretim dilleri, söz varlığı ve kültür aktarımı, oluşturdukları içeriklerin seviyelerle, dil becerileriyle ve dilin kullanım alanlarıyla ilişkisi ele alınmıştır.

Sosyal medya ünlüleri eğitim videoları, dil bilgisi anlatımları, kelime dağarcığı genişletme çalışmaları, metin çevirileri, telaffuz çalışmaları gibi görsel ve işitsel içeriklerle öğrencilerin kendi hızlarında ilerlemelerine olanak tanıyarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimini eğlenceli hâle getirmektedir. Sosyal medya ünlüleri dizi kesitlerine, şarkı sözlerine, günlük konuşma diline paylaşımlarında yer vererek özgün materyaller oluşturmakta ve öğrencilerin ilgisini çekmektedir. Şekil 4’te sosyal medya ortamları üzerinden oluşturulan bu içeriklere örnekler verilmektedir.



Şekil 4. Sosyal Medya Ünlülerinin Paylaşım İçeriklerine Yönelik Örnekler

Ana dili Türkçe olmayan sosyal medya ünlülerinin tamamı dil öğretimini aracı dil ile gerçekleştirmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimini gerçekleştirirken kendi ana dillerinde öğretim yapmaktadır. Şekil 5'te de örnekleri görülen kelimeler, cümleler, kalıp ifadeler ve dil bilgisi yapıları hem hedef dilde hem de aracı dilde sesletilmektedir. Ancak tüm açıklamalar sosyal medya ünlüleri tarafından aracı dil ile yapılmaktadır.



Şekil 5. Sosyal Medya Ünlülerinin Aracı Dil Kullanımına Yönelik Örnekler

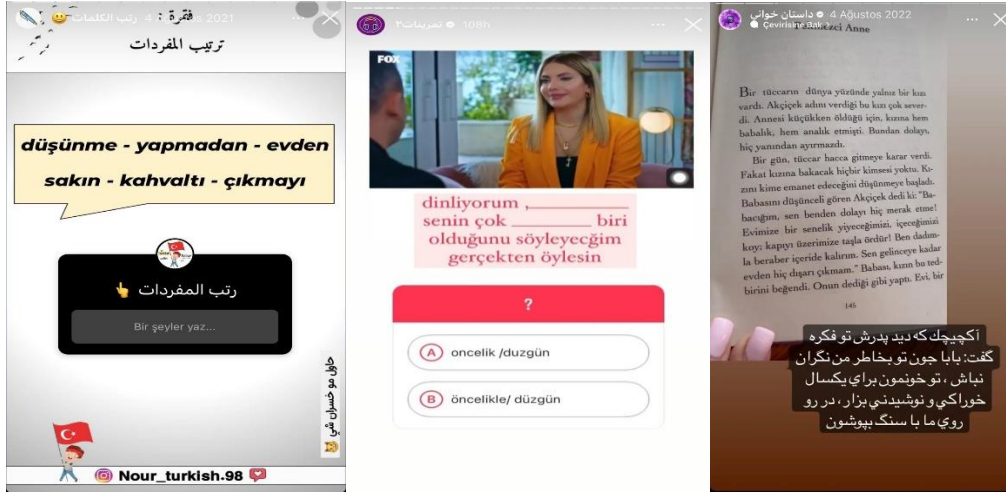
Sosyal medya ünlülerinin içeriklerinde, D-AOBM'nin (Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni) ortak başvuru seviyeleri olan A1-A2-B1-B2-C1 veya temel-bağımsız-yetkin kullanıcı gibi seviyelerin dikkate alınmadığı görülmektedir. Ünlülerin, YouTube kanallarına, Instagram ve TikTok hesaplarına bakıldığında seviye sıralamasına uygun içerikler paylaşılmamaktadır. Paylaşımlarda etkileşim için her seviyeden takipçiye/aboneye göre içerikler bulmak mümkün olmakla birlikte yoğun olarak temel seviyeye yönelik içerikler bulunmaktadır. Şekil 6'da kelime öğretimi yapılırken her seviyeden öğrenciye hitap ettikleri görülebilmektedir.



Şekil 6. İçeriklerin Dil Seviyeleriyle İlişisine Yönelik Örnekler

Sosyal medya ünlülerinin Instagram, YouTube ve TikTok'ta dört temel dil becerisinin gelişimi yönünde içerikler geliştirmediği ve tüm dil becerilerinin gelişimine sosyal medya ortamlarında yoğunlaşmanın mümkün olmadığı görülmektedir. İncelenen dokümanlardan ve yapılan görüşmelerden hareketle yazma, dinleme ve okuma becerilerinin gelişimine dayalı içerikler geliştirdiği ön plana çıkmaktadır.

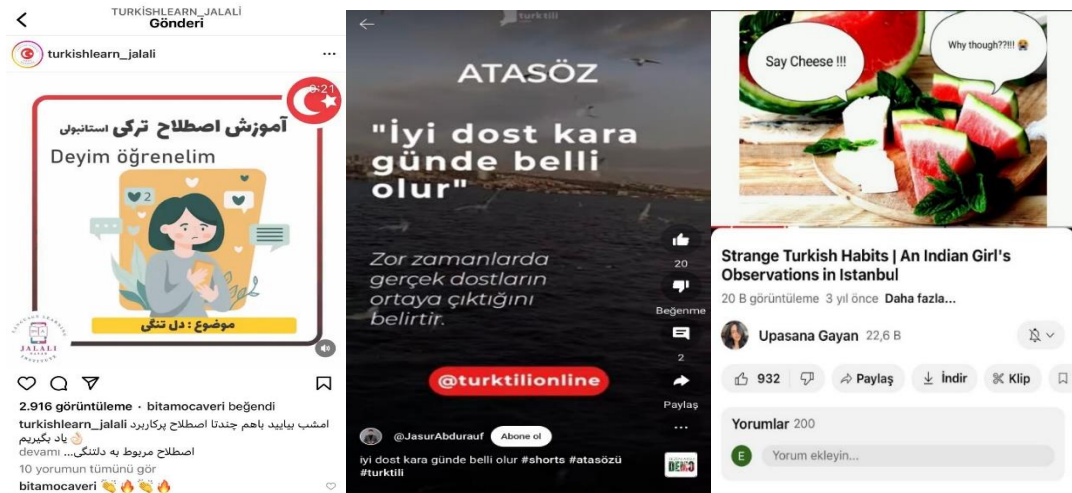
Sosyal medya ünlüleri, videolarının ve gönderilerinin altına takipçilerinin/abonelerinin yorumlar yazmasını, sordukları sorulara cevap vermesini, gönderilerine ve hikâyelerine DM'den dönüş yapmasını bekleyerek öğrencilerin yazma becerisine katkı sağlamaya çalışmaktadır. Ünlülerin şarkı paylaşımları, çizgi film ve dizi kesitlerine yer vermeleri, dinleme becerilerini ölçmeye çalışan paylaşımları ile etkili iletişimin temelini oluşturan dinleme becerisini önemsedikleri söylenebilmektedir. Kimi sosyal medya ünlüsünün içeriklerinde hikâye ve metin okuması yaparak, bu metinlere yönelik sorular sorarak öğrencilerin okuma becerisini geliştirmeye yöneldiği görülmektedir. Ünlülerin Türkçe öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeleri yönünde telaffuz çalışması ile katkı sağladığı söylenebilmektedir. Ancak ana dili Türkçe olmayan sosyal medya ünlülerinin sesletimleri doğru olsa da vurgu ve tonlamalarında hatalar görülmektedir. Ayrıca ünlülerden birkaçının dört temel dil becerisini geri plana atarak tamamen dil bilgisi öğretimine dayalı içerikler sunduğu görülmektedir. Şekil 7'de sırasıyla yazma, dinleme/izleme, okuma becerilerini geliştirmeye yönelik paylaşılan içeriklere örnekler sunulmaktadır.



Şekil 7. İçeriklerin Dil Becerileriyle İlişisine Yönelik Örnekler

Öğrencilerin öğrenme amaçları doğrultusunda belirlenen dilin kullanım alanlarının kişisel, kamusal, mesleki ve eğitsel alan olduğu düşünüldüğünde sosyal medya ünlülerinin bu alanların tamamıyla ilgili paylaşımları görülmektedir. Instagram, YouTube ve TikTok'taki hesaplar genel olarak tarandığında sosyal medya ünlülerinin paylaşımlarında genel olarak kişisel alana yoğunlaştığı görülmekte bunun yanı sıra diğer kullanım alanlarına da değindikleri söylenebilmektedir.

Sosyal medya ünlüleri, Şekil 8'de birkaç örneği görülen içeriklerinde sıklıkla atasözlerine, deyimlere, şarkı sözlerine, jargonlara yer vererek söz varlığı aktarımına; kültürümüzdeki müziklere, yemeklere, sanatlara, alışveriş, yemek, tanışma, bayram, doğum günü gibi durumlarda kullanılan kültürel kalıplara ve toplumda yaygın olan jest ve mimiklere yer vererek kültür aktarımına potansiyel katkı sağlamaktadır.

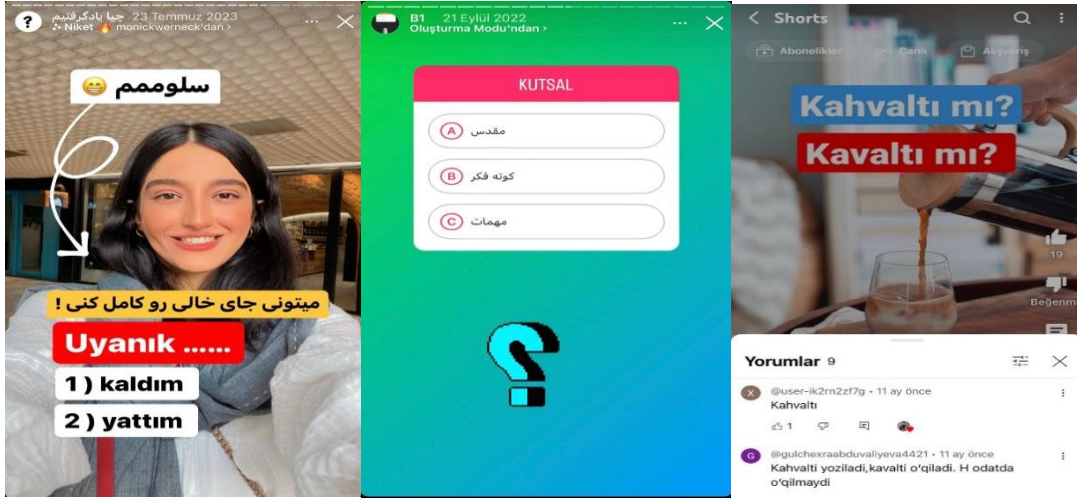


Şekil 8. Söz Varlığı ve Kültür Aktarımına Yönelik Örnekler

Sosyal Medya Ünlülerinin Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerine Yönelik Bulgular

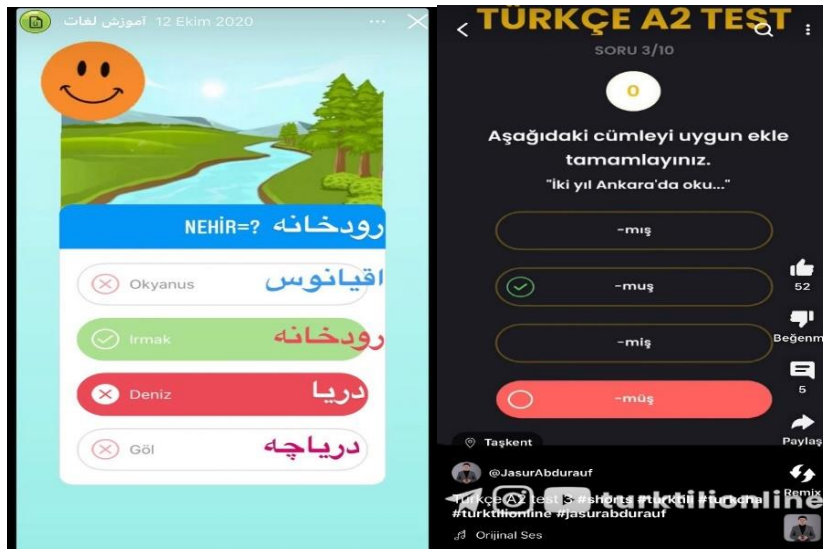
Sosyal medya ünlülerin paylaşımlarında abonelerine/takipçilerine sıklıkla sorular yönelttiği görülmektedir. Şekil 9'da da birkaç örneği görülen bu sorular genellikle çeviri, doğru-yanlış, boşluk doldurma soruları ve açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Ünlüler, DM veya yorumlar aracılığı ile abonelerinin/takipçilerinin sorulara cevap vermesini beklemektedir. Öyle ki yorumlar ve hikâye paylaşımları kontrol edildiğinde öğrenciler katıldığı da görülmektedir. Ancak incelemelerden ve 5

sosyal medya ünlüsüyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulguya göre bu ölçüm, öğrencilerin gelişimini ölçmek amacıyla değil de takipçilerin/abonelerin ihtiyaçlarını belirlemek, bir sonraki paylaşımlarını buna göre oluşturmak ve etkileşim sağlamak amacıyla yapılmaktadır.



Şekil 9. Sosyal Medya Ünlülerinin Ölçme Süreçlerine Yönelik Örnekler

Çoktan seçmeli, boşluk doldurma ve doğru yanlış şeklindeki sorular ölçme aracına örnek gösterilebilecek olsa da öğrencilere soruları yönelten sosyal medya ünlüleri tarafından değerlendirme yapılması söz konusu değildir. Sosyal medya üzerinde doğru ve yanlış cevaplar anlık olarak bildirildiğinden veya ilerleyen paylaşımlarda doğru cevaplar verildiğinden öğrencilerin öz değerlendirme yaptıkları söylenebilir. Öğrenci Şekil 10'da görüldüğü üzere işaretlediği şıkkın yeşil yandığını gördüyse doğru yaptığını, işaretlediği şıkkın kırmızı yandığını gördüyse yanlış yaptığını anlamaktadır. Açık uçlu soruların cevapları ise sosyal medya ünlüsü tarafından bir sonraki hikâyede aktarılmaktadır.



Şekil 10. Sosyal Medya Ünlülerinin Değerlendirme Süreçlerine Yönelik Örnekler

Sonuç ve Tartışma

Çalışmada, ana dili Türkçe olmayan sosyal medya ünlülerinin Instagram, YouTube ve TikTok gibi ortamlarda yabancı dil olarak Türkçe öğretim süreci incelenmiştir.

Barın'ın (2004) "Her insan yabancı dil öğrenirken ilk önce kendine psikolojik bir duvar örer ve zaman zaman da bu yeni dili öğrenemeyeceğini düşünür. Bu yüzden yabancı dil öğretilirken her türlü sıkıcılık ve zorluktan uzak durulmalıdır." sözlerinde vurguladığı gibi sosyal medya ünlülerinin dil öğrencilerinin yani takipçilerinin/abonelerinin dikkatini çekmek, etkileşimi sağlamak ve izlenebilirliği artırmak adına eğlenceli, kısa süreli, ilgi çeken, merak uyandıran, sıkıcılık ve zorluktan uzak paylaşımlarla Türkçe öğretimi için materyaller hazırlayarak içerikler geliştirdiği görülmektedir.

Çalışma, sosyal medya ünlülerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimini planlaması ve yapılandırması kapsamında "dil öğretimi alanında kullanılan eski yaklaşımlar olarak adlandırılan geleneksel yaklaşımları" benimsediğini ve sıklıkla dil bilgisi çeviri yöntemini kullandığını ortaya koymaktadır (Güneş, 2011). Çalışmaya konu olan ünlülerin işitsel-dilsel nadiren de bilişsel yönetime başvurdukları görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrenciye görelilik, hayatilik ve güncellik ilkeleri üzerine yabancı dil olarak Türkçe öğretimini yapılandırdıkları söylenebilmektedir.

Ana dili Türkçe olmayan sosyal medya ünlülerinin dizi kesitleri, şarkı sözleri, günlük hayatta kullanılan cümlelerin çevirileri ve dil bilgisi anlatımları ile oluşturduğu içeriklerde aracı dil kullandığı tespit edilmiştir. Yabancı dil öğretim yöntem biliminde aracı dil, yabancı dil öğretimi sürecinde kullanılan dil olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz, 2022). Sosyal medya ünlüleri genellikle ana dillerini aracı dil olarak kullanmaktadır. Sosyal medya ünlülerinin aracı dili aşırı kullanımı sosyal medya hesaplarını çeviri sayfası haline getirmektedir.

Sosyal medya ünlülerinin içeriklerinin Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) ve Türkiye Maarif Vakfı Yabancılar için Türkçe Öğretim Programı'na uyum sağlamadığı görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine katkı sağlamak amacıyla sosyal medya ünlülerince hazırlanan içeriklerde dil öğretim programları kazanımlarına ve izlenice tablolarına rastlanmamaktadır.

Çalışmada, sosyal medya ortamlarında üretilen içeriklerin paylaşılma sıralamasında D-AOBM'nin ortak başvuru seviyeleri olan A1-A2-B1-B2-C1 veya temel-bağımsız-yetkin kullanıcı gibi seviyelerin dikkate alınmadığı tespit edilmiş ve ünlülerin her seviyeden karışık bir şekilde içerikler paylaştıkları görülmüştür. Bununla birlikte ünlülerin paylaşımlarında temel seviyeye ait dil bilgisi anlatımlarının, kelime ve cümle çevirilerinin yoğunluğu ile karşılaşılmasıdır.

Dil kişisel alanda, kamusal alanda, mesleki alanda ve eğitimsel alanda kullanılmaktadır (Avrupa Konseyi, 2020). Bu alanların hepsinde kişilerin bulunduğu yerler, yaşadığı olaylar, etkileşim içinde olduğu kişiler, kullandığı nesnelere değişkenlik gösterebilmektedir (Sallabaş ve Sağlık, 2020). Sosyal medya ünlülerinin paylaşımlarında kişisel alanın yoğunluğu dikkat çekerken kamusal, eğitimsel ve mesleki alanlara da hitap ettiği görülmektedir.

Dil öğrenen aynı zamanda o dili kullanmaya başlayandır. İkinci/yabancı dil olarak Türkçe konuşabilmek için sesletim, sözcük bilgisi, cümle bilgisi yeterli değildir (Kurt ve Göçer, 2022). Türkçenin eğitimi ve öğretimi sürecinde dört temel dil becerisinin istendik düzeyde edinilmesi ve geliştirilmesi öncül amaçlardandır (Lüle Mert, 2014). Bu becerilerden her birinin birbiriyle uyumlu şekilde gelişmesi oldukça önemlidir. Türkçenin eğitimi ve öğretimi sürecinde dört temel dil becerisinin istendik düzeyde edinilmesi ve geliştirilmesi hedefi göz önüne alındığında sosyal medya ünlüleri tarafından bu tam anlamıyla gerçekleştirilememektedir.

Çalışmada dinleme/izleme becerilerinin gelişiminde sosyal medya ünlülerinin paylaşımlarının etkili olduğu ancak sesletimlerdeki tonlama ve vurgunun doğru olmaması nedeniyle bu durumun

yanlış öğrenmelere yol açabileceği düşünülmektedir. Okuma becerisi bazı ünlüler tarafından hikâye/metin okumalarıyla desteklenmekte, yazma becerisi çoğunlukla yorumlar ve DM üzerinden gelişmektedir. Konuşma becerisi ise genellikle telaffuz çalışmaları boyutunda kalmaktadır ve bazı sosyal medya ünlüleri için yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dil bilgisi öğretiminden öteye gidememektedir.

Yabancı dil öğretimi yalnızca hedef dilin dil bilgisi ile kelimelerini öğretmek ve temel dil becerilerini kazandırmak değil, bunların yanı sıra o dilin kültürünün de öğretimidir (Memiş, 2016). Sosyal medya ünlülerinin Türkçenin söz varlığını ve Türk kültürünü paylaşımlarında sıkça yansıtarak kültür elçisi rolünü üstlendikleri görülmekte ve bu paylaşımlarda, Türklere, Türk kültürüne ait her unsura rastlanmaktadır.

Sosyal medya ünlülerinin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yeterli olmadığı, yalnızca etkileşim almak amacıyla takipçilerine sorular yönelttikleri ancak dil gelişim sürecinde sistematik bir değerlendirme yapmadıkları belirlenmiştir.

Sonuç olarak, sosyal medya ünlülerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde önemli bir kaynak olduğu ancak içeriklerinin dil öğretim programlarına tam anlamıyla uyum sağlamadığı ve dil becerilerinin tüm yönlerini kapsamadığı ortaya konulmuştur. Ünlülerin daha yapılandırılmış ve dil öğretim programlarına uygun içerikler üretmeleri, dört temel dil becerisinin dengeli bir şekilde geliştirilmesine katkı sağlayacak materyaller hazırlamaları ayrıca ölçme ve değerlendirme süreçlerini de dikkate almaları önerilmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 01.07.2022 tarihli 2022.07 belge sayılı izni kapsamında yürütülmüştür.

Yazarların Katkı Oranı

Çalışmada yazarların eşit oranda katkısı bulunmaktadır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması yoktur.

Kaynakça

- Avrupa Konseyi (2020). *Diller İçin Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme*, (çev. Milli Eğitim Bakanlığı). Strasbourg: Council of Europe Publishing
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe Öğretiminde İlkeler. *Hacettepe Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, 1, 19-30. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/326575>
- Baz, F. Ç. (2018). Sosyal Medya Bağımlılığı: Üniversite Öğrencileri Üzerine Çalışma. *OPUS International Journal of Society Researches*, 9(16), 276-295. <https://doi.org/10.26466/opus.470118>
- Berg, B.L. & Lune, H.(2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (Çev. A.Arı). Konya: Eğitim Yayınevi

- Çangal, Ö. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sosyal Medya Kullanımına Yönelik Öğretici Görüşleri. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı*, 1.Öğrenci Sempozyumu, 67-93 <https://124.im/W1bjUR2>
- Dilaçar, A. (1968). *Dil, diller ve dilcilik*. Türk Dil Kurumu. <https://kutuphane.tdk.gov.tr/details?id=38163>
- Erdem, İ. (2009). Yabancılara Türkçe Öğretimiyle İlgili Bir Kaynakça Denemesi. *Journal of Turkish Studies*, 4-3, 888-937.
- Feyzioğlu, B.İ. (2016). Eğitimde sosyal medyanın kullanılmasına ilişkin okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri. (Yayın No: 430950), Yüksek Lisans Tezi, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Güler, A., Halıcioğlu, M.B. & Taşgın, S. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma*. 2.Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Güler, T.D. & Sali, M.K. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sosyal ağ kullanımı: Bir durum çalışması. *International Journal of Innovative Approaches in Education*, 5(3), 236-254. doi: 10.29329/ijiape.2021.374.1
- Güldaş, Ş. (2021). *Okul Yönetim Aracı Olarak Sosyal Medya Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Harran Üniversitesi
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar/Language teaching approaches and their applications in teaching Turkish. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/183308>
- İşcan, A. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak önemi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 29-36.
- Kurt, A., & Göçer, A. (2022). Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi amacıyla vlog (video blog) kullanımı. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 8(1), 1-21. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2128016>
- Lüle Mert, E. (2014). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilir etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48. <https://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/14849>
- Memiş, M.R. (2016). Yabancı dil öğretiminde eğitim ortamı ve kültür aktarımı / Educational environment and cultural transmission in foreign language teaching, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(9), 605-616. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9506>.
- Özer, M. A. (2019). *Eğitimde Sosyal Medyanın Kullanımı*. (Yayın No.537401) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sallabaş, M. E., & Sağlık, H. (2020). Yabancılara Türkçe öğretim setlerinde yer alan konuşma etkinliklerinde dilin kullanım alanları. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 237-249. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1128139>
- Sarsar, F., Başbay, M., & Başbay, A. (2015). Öğrenme-öğretme sürecinde sosyal medya kullanımı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2). <https://doi.org/10.17860/efd.98783>
- Sayar, E. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Nedenlerine Yönelik Bir İhtiyaç Analizi: Cibuti Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 5, 95-108. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/767129>
- Soner, O. (2007). Türkiye’de yabancı dil eğitiminin dünü bugünü. *Öneri Dergisi*, 7(28), 397-404. <https://doi.org/10.14783/Maruoneri.684553>
- WeareSocial (2024). Erişim Adresi <https://wearesocial.com/uk/blog/2024/01/digital-2024>
- Yaylak, E., & İnan, S. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitimde sosyal medyayı kullanma düzeyleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 62-87.

Yılmaz, Ş. (2022). Araç dil kullanımı açısından yabancı dil öğretim yöntemleri üzerine. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 27, 274-283. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2382803>

Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları*. (İ. Günbayı, Çev.). Nobel.

Yorgancı, O.K. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde podcast (sesli yayın) kullanımının üretici dil becerilerine etkisi (Yayın No.675888) (Doktora Tezi), İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.

Extended Abstract

Introduction

Social media influencers offer valuable opportunities for Turkish language learners by creating educational content that enhances their understanding of grammar, vocabulary, and sentence translation. Additionally, the cultural content shared by these influencers helps learners gain a deeper insight into Turkish culture and lifestyle.

The literature on the use of social media in education includes many studies. These studies generally explore how social media is utilized in learning and teaching processes, the attitudes and opinions of school administrators, teachers, and students toward social media in education, and the extent of its use in educational settings. However, there has been no research specifically on the role of social media influencers in teaching Turkish as a foreign language, nor on whether their impact is positive or negative. This gap in the research forms the basis of our study.

According to the Digital 2024 Global Overview Report published by We Are Social and Meltwater (2024), YouTube, Instagram, and TikTok are the platforms with the highest interaction and competition. These platforms support the teaching of Turkish as a foreign language through features like reels, shorts, video posts, live broadcasts, and stories. Our research aims to identify the role and impact of non-native Turkish social media influencers in teaching Turkish and to conduct an in-depth analysis of their teaching methods, content, and the contributions of these methods to the learning process.

The primary research question is: "How do non-native Turkish social media influencers teach Turkish as a foreign language?" To address this question, we explore the following sub-questions:

- a. How are the lessons structured on the influencers' social media accounts?
- b. How do influencers conduct their lessons?
- c. What are the influencers' methods for measuring and evaluating progress?
- d. How do influencers self-assess their planning, implementation, and evaluation of teaching?
- e. What are the opinions of Turkish language learners about the teaching provided by influencers?
- f. What do experts think about the influencers' methods of teaching Turkish?

Research Model

Since our research examines how non-native social media influencers teach Turkish as a second language, we used a qualitative research method, specifically a case study. Our study involves multiple aspects of teaching Turkish as a foreign language, each with its own sub-units, and thus is structured using a single-case embedded design (Yin, 2017).

Research Group

For the document analysis, our research group includes 23 YouTube influencers, 30 Instagram influencers, and 23 TikTok influencers who contribute to teaching Turkish with their content and have tens of thousands of followers, likes, and video views. The interview group consists of 5 non-native Turkish social media influencers, 13 foreign learners of Turkish, and 2 experts in teaching Turkish as a foreign language.

Data Collection Tools

We considered the posts of social media influencers as documents and used document analysis as our primary data collection tool. Additionally, we conducted interviews with social media influencers, language learners from social media platforms, and educators specialized in teaching Turkish as a foreign language to gather opinions on how influencers teach Turkish.

Data Analysis

The data collected from various sources, such as reels, shorts, stories, videos, and comments shared on YouTube, Instagram, and TikTok, along with the data obtained from interviews with social media influencers, foreign learners of Turkish, and experts, were analyzed using content analysis.

Results and Discussion

Our study investigates how non-native Turkish social media influencers teach Turkish as a foreign language on platforms like Instagram, YouTube, and TikTok. Learners have the opportunity to improve their language skills by being exposed to the target language through social media. The engaging, brief, and interesting posts created by influencers facilitate language learning and increase motivation, making language teaching more effective and interactive both visually and audibly.

The study found that most influencers use traditional methods, often referred to as "old approaches," and frequently use the grammar-translation method (Güneş, 2011). Although less common, some influencers use audio-lingual and cognitive methods. In content that includes excerpts from series, song lyrics, translations of everyday sentences, and grammar explanations, it was observed that all influencers use an intermediary language. This content is generally at a basic level and heavily relies on the intermediary language (mostly their native languages), which can lead to a loss of meaning and make it difficult to achieve proficiency in the target language. There were no indications of language teaching programs' achievements or curriculum tables in the influencers' posts, and it was found that many influencers are unaware of the programs used in language teaching. The sequence of content shared on social media platforms did not follow levels such as A1-A2-B1-B2-C1 or basic-independent-proficient user, which are the common reference levels of the CEFR. Personal content predominates in influencers' posts, with only a few addressing public, educational, and occupational domains. The influencers' posts were effective in developing listening and viewing skills, but unclear toning and emphasis in pronunciation could lead to incorrect learning. Reading skills are supported by some influencers' story/text readings, while writing skills mostly develop through comments. Speaking skills often remain at the level of pronunciation practice, and for some influencers, language teaching is limited to grammar instruction. It was observed that social media influencers frequently act as cultural ambassadors by reflecting Turkish vocabulary and culture in their posts. It was noted that influencers are insufficient in measurement and evaluation processes, only posing questions to their followers for interaction without systematic evaluation in the language development process.

In conclusion, social media influencers are significant resources in teaching Turkish as a foreign language. However, their content does not fully align with language teaching programs and does not cover all aspects of language skills. It is recommended that influencers produce more structured content in line with language teaching programs, prepare materials that contribute to the balanced development of the four fundamental language skills, and consider measurement and evaluation processes.

Kuram ve Uygulamada SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Social Sciences: Theory & Practice

ISSN: 2619-9408

Geliş/Received: 14.05.2024 *Kabul/Accepted:* 29.06.2024

Makale Türü: Araştırma

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Dijital Okuryazarlık Açısından İncelenmesi *

*Emrullah BANAZ**

ÖZ

Gelişen teknoloji ile beraber okuma ve yazma kavramlarının tanımlarında çeşitli değişimler meydana gelmiş, dijital cihazlar üzerinden okuma ve yazma eylemi yapmayı temel alan, dijital tabanlı okuryazarlık türleri meydana gelmiştir. Özellikle eğitim öğretim sürecine yönelik hazırlanan programların güncelliği takip etmesi, bir gerekliliktir. Araştırmada 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın dijital okuryazarlık açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 2024 Türkiye yüzyılı maarif modeli ortaokul Türkçe ders programı oluşturmaktadır. Ele alınan programın her başlığı ayrı ayrı incelenerek, dijital okuryazarlıkla ilgili olan, *dijital, teknoloji, yapay zekâ, sosyal medya, genel ağ, video, film, infografik, vlog, e-posta, çoklu ortam, kitle iletişim, web, elektronik, reklam, ekran sanal* şeklindeki anahtar sözcükler ile sıklıklarına bakılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programında, özellikle dijital okuryazarlıkla ilgili en fazla, dijital (f=187), çoklu ortamlar(f=124), ve teknoloji (f=36) kavramlarına yer verildiği dikkati çekerken programda yeni olarak ifade edilebilecek yapay zekâ, infografik, vlog gibi kavramların da kullanıldığı gözlenmiştir. Bu açıdan programın dijital okuma ve yazma kavramlarını, teknolojiyi ve çağın gereksinimlerini gözetererek hazırlandığı ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, maarif modeli, ders programı, dijital okuryazarlık

2024 Türkiye Century Education Model Examination of Secondary School Turkish Curriculum in terms of Digital Literacy

ABSTRACT

With the developing technology, various changes have occurred in the definitions of reading and writing concepts, and digital-based literacy types have emerged, which are based on reading and writing on digital devices. It is a necessity that the programs prepared especially for the education and training process should follow the current situation. In the study, it was aimed to examine the 2024 Turkish Century Education Model Secondary School Turkish Curriculum in terms of digital literacy. For this purpose, document analysis technique, which is one of the qualitative research methods, was used in the study. The sample of the study consists of the 2024 Turkish century education model secondary school Turkish course curriculum prepared by the Ministry of National Education. Each title of the program was examined separately and the keywords related to digital literacy such as digital, technology, artificial intelligence, social media, general network, video, film, infographic, vlog, e-mail, multimedia, mass communication, web, electronic, advertising, screen virtual and their frequencies were examined. According to the results of the research, it is noteworthy that in the 2024 Turkish Lesson Teaching Program, the concepts of digital (f=187), multimedia (f=124), and technology (f=36) are used the most, especially related to digital literacy, while

Atf Bilgisi: Banaz, E. (2024). 2024 Türkiye yüzyılı maarif modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programı'nın dijital okuryazarlık açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 279-290. Doi: 10.48066/kusob.1483671

* Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, emrullahbanaz@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-5804-9339

concepts such as artificial intelligence, infographic, vlog, which can be expressed as new in the program, are also used. In this respect, it can be stated that the program was prepared by considering the concepts of digital reading and writing, technology and the needs of the age.

Keywords: Turkish education, education model, curriculum, digital literacy.

Giriş

Temel dil becerileri arasında dinleme, konuşma, okuma ve yazma yer almaktadır. Bu becerilerden biri olan okuma, harf ve sembollerin gözler ile algılanıp zihinle anlamlandırılma işlemidir. Maden'e göre (2012) okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından analiz edilip değerlendirilerek anlam kazanması şeklinde ifade edilmiştir. Anlama becerilerinden biri olan okuma, alışkanlık hâline getirilirse bireyin söz varlığı zenginleşir ve dil bilinci kazanır. Okuma eğitimine okul çağında başlanır ve her sınıf seviyesinde okumayı geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılır. Okuma eğitiminde, okuma öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere 3 aşama vardır. Bu aşamalardan ilki olan okuma öncesinde temel amaç öğrencileri okunacak metne hazırlamak olup bu aşamada çeşitli soru ve etkinliklerle ön bilgiler harekete geçirilir. İkinci aşama olan okuma sırasında, önceki bilgiler ile bağ kurulur, metin anlaşılmasına çalışılır ve sorulara yanıt aranır. Son aşama olan okuma sonrasında ise bütün sorulara cevaplar bulunur, metin özetlenir ve değerlendirilir. (Ertem ve Aktaş, 2019).

Anlatma becerilerinden biri olan yazma, okuma becerisiyle eş güdümlü öğrenilir. Yazma becerisinin geliştirilmesi, bireylerin bilgileri transfer ederek kendi düşünceleri ile bilgiler arasında bağlantı kurma olanağı sağlamasına yardımcı olur (Ungan, 2007). Yazma becerisinin geliştirilmesinde okuma becerisinde olduğu gibi 3 aşama vardır. İlk aşama olan Yazma öncesinde, yazma amacı, metnin yapısı ve konu belirlenir ve çeşitli sorularla öğrenciler yazma işlemine hazırlanır. İkinci aşama olan Yazma sırasında taslak hazırlanır, düşünceleri geliştirme yolları saptanır, kâğıt düzeni, cümleler ve bağlantı ifadeleri gözden geçirilir. Son aşama olan yazma sonrasında ise ortaya çıkan metin bütüncül şekilde değerlendirilir, gerekirse yeniden yazılır ve paylaşılır (Göçer, 2010).

Okuryazarlık kavramının ilk ortaya çıkışı, okuma-yazma oranının düşük olduğu zamanlar olup bu kavram, okuma yazma bilen kişi için kullanılırdı. Güneş'e (2019) göre okuryazarlık: "Genel olarak bir dildeki işaretleri okuma, yazma ve anlama becerilerini içermektedir" (Güneş, 2019, s. 226). Ancak günümüz şartlarında okuryazarlık, bir alandaki yetkinlik şeklinde tanımlanabilir. Okuryazarlığın coğrafya okuryazarlığı, kültür okuryazarlığı, eleştirel okuryazarlık, yatırım okuryazarlığı, grafik okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı, politika okuryazarlığı, kütüphane okuryazarlığı, sinema okuryazarlığı ve çevre okuryazarlığının yanı sıra teknolojinin gelişmesine bağlı olarak ortaya çıkan medya, ekran, web, ağ, bilgisayar ve dijital okuryazarlık gibi türleri olduğu bilinmektedir (Mete, 2020). Bunlardan biri olan dijital okuryazarlık, dijital araç ve kaynakların farkına varmak, dijital kaynaklara erişmek, yönetmek, değerlendirmek, bilgiyi analiz etmek ve sentezleme yeteneğine dayanmaktadır (Duran ve Özen, 2018).

Özellikle günümüz dünyasının dijital tarafından kökten değiştirildiğini gözlemlemek, dijital platformların ve teknolojilerin gündelik hayattaki yaygınlığına ve bu teknolojilerin kullanıcılar üzerindeki etkilerine dikkat çekmek artık bir gerçek hâline gelmiştir (Bacalja vd. 2022). Çünkü dijital okumalar geleneksel okumalardan daha fazla durumdadır. Nitekim ekran üzerinden okuma veya yazma, insanların artık yaşamlarından çıkarmayacakları bir tür hâline gelmiştir (Maden ve Maden, 2016, s.1307).

Jenkins vd. (2016)'ten hareketle, dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi, kritik dijital beceri ve bilgilerin kullanılması için oldukça önemlidir. Dijital okuryazarlığın öğrencilere temelde üç faydası vardır: İlk olarak, öğrencileri sosyal bağlamlarında kişisel yansıtma yapmaya teşvik eder. İkinci

olarak, dijital araçları kullanarak bilişsel ve duygusal öğrenmeyi teşvik eder. Üçüncü olarak, risk alma, deney yapma, yaratıcı deneyler, hızlı yaratım ve yenilikçi süreç tasarımı içeren bir öğrenme döngüsü yaratır (Hobbs and Coiro; 2016).

Teknolojinin gelişmesine bağlı olarak okuryazarlık kavramlarının değişmesi, öğretim programlarını da etkilemiştir. Nitekim 2024 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim programında dijital okuryazarlık ile ilişkili çeşitli ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Programda yer alan dijital okuryazarlıkla ilişkili örnek ifadeler Tablo 1.'de yer almaktadır (MEB, 2024).

Tablo 1. Dijital okuryazarlıkla ilişkili örnek ifadeler

Başlık	Madde/Açıklama	S.N
Genel Uygulama Esasları	...Bilgi ve becerilerin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde ilgi çekici, günlük yaşamla ilgili, uzak ya da yakın çevrede karşılaşılabilecek problemlere dair görevler verilmeli; öğrenciye yönelik yargısal nitelik taşımayan ve onu motive edici geri bildirimler sağlanmalı; dijital teknolojilerden ve oyunlardan yararlanılmalıdır.	6
Konuşma Becerisini Uygulama Esasları	Öğrencinin konuşma becerisini geliştirmek ve süreci değerlendirmek amacıyla yüz yüze ve dijital ortamlar oluşturulur.	8
Yazma Becerisini Uygulama Esasları	Öğrencinin yazılı etkileşimi ve dijital yazma yetkinliğinin geliştirilmesi için geleneksel yazma araçlarının yanı sıra dijital ortama uygun yazma araçları da kullanılır ve bu alana özgü türler verilir.	9
Üretim Atölyesi Uygulama Esasları	Yazma atölyelerinde klasik yazma araç ve ortamlarının yanı sıra dijital araç ve ortamlarda da öğrencilerin yazma becerilerini kullanmalarına yönelik etkinliklere yer verilmelidir. Konuşma ve yazma becerisi bağlamında yapılacak atölye çalışmaları dijital içerik geliştirme platformları aracılığıyla gerçekleştirilebilir. Yazma atölyelerinde öğrencilere seviyelerine uygun çeşitli çalışmalar (dilekçe, mektup, hikâye, gezi yazısı, anı yazma; rapor hazırlama, sosyal medya yazışması, dinleme/izleme listesi oluşturma, fiziki ve dijital kitaplık oluşturma vb.) yaptırılır.	20

Tablo 1 incelendiğinde, programda dijital okuryazarlık kavramı ile ilişkili çeşitli ifadelerin yer aldığı görülmektedir. *Üretim Atölyesi Uygulama Esasları* başlığında dijital yazma becerilerinin geliştirilmesi için dijital araç ve ortamların kullanılması gerekliliği, dijital içerik geliştirme platformlarının kullanılması gerekliliği ve dijital kitaplık ifadelerinin kullanılması programda doğrudan dijital okuryazarlığa yönelik ifadelerin, çağın koşulları göz önünde bulundurarak hazırlandığını göstermektedir.

Alanyazın tarandığında dijital okuryazarlık ile ilgili, 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarının incelenmesi (Maden, Maden ve Banaz, 2018), sınıf öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının, fen bilgisi öğretmen adaylarının, ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin ve üniversite gençliğinin dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi (Aksoy, Karabay ve Aksoy, 2021; Yontar, 2019; Üstündağ, Güneş ve Bahçivan, 2017; Pala ve Başbüyük, 2020; Onursoy, 2018), öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterlilik becerilerinin incelenmesi (Karakuş ve Ocak, 2019) gibi çalışmaların yanı sıra Özkaya ve Arat'a göre (2022) dijital okuryazarlık konusunda gençlere yönelik 31, yetişkinlere yönelik 22, çocuklara yönelik 7 ve 13 genel araştırma olmak üzere toplamda alanyazında 73 çalışma yer almaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın dijital okuryazarlık açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki şu sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. “Programın Temel Perspektifi ve Özel Amaçları” başlığında yer alan dijital okuryazarlıkla ilgili kavramlar nelerdir?
2. “Programın Uygulanmasına İlişkin Esaslar” başlığında yer alan dijital okuryazarlık ile ilgili kavramlar nelerdir?
3. “Türkçe Dersi Tema ve Öğrenme Çıktısı” başlığında yer alan dijital okuryazarlık ile ilgili kavramlar nelerdir?
4. “Programın Yapısı” başlığında yer alan dijital okuryazarlık ile ilgili kavramlar nelerdir?
5. “Programın Uygulanmasına İlişkin Esaslar” başlığında yer alan dijital okuryazarlık ile ilgili kavramlar nelerdir?
6. “Sınıf Düzeylerine Ait Temalar” başlığında yer alan dijital okuryazarlık ile ilgili kavramlar nelerdir?
7. “Ekler” başlığında yer alan dijital okuryazarlık ile ilgili kavramlar nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Ele alınan araştırmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiş ve veriler doküman inceleme tekniği ile analiz edilmiştir. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Veri Toplaması ve Analizi

Araştırmada veriler, 2024 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı üzerinde yapılan doküman analizi ile toplanmıştır. Veri kaynağı olarak belirlenen program üzerinde, Türkçe eğitimi alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda belirlenmiş, dijital okuryazarlık ile ilgili olan “dijital, teknoloji, yapay zekâ, sosyal medya, genel ağ, video, film, infografik, vlog, e-posta, çoklu ortam, kitle iletişim, web, elektronik, reklam, ekran, sanal” gibi anahtar sözcükler taranmış ve bu anahtar sözcüklerin kullanım sıklıkları belirlenmiştir. Anahtar sözcüklerin kullanım sıklıkları frekans (f) değerleri ifade edilerek tablolar hâlinde gösterilmiştir.

Araştırmada, verilerin analizinde şu basamaklar izlenmiştir:

- Seçme-indirgeme aşamasında, 2024 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı veri kaynağı olarak belirlenmiştir.
- Gruplandırma aşamasında, araştırma veri kaynağı belirlendikten sonra incelenecek unsurlar anahtar sözcük ve temalara göre tablolştırılmıştır.
- Genelleştirme-soyutlaştırma aşamasında, incelenen program içeriğinde söz konusu olan anahtar sözcükler taranmış ve belirlenmiştir. Belirlenen kavramlar ve açıklamalardan hareketle öğretim programının dijital okuryazarlık kavramı ile ilgili içeriği ortaya konulmuştur.
- Kuramla ilişkilendirme aşamasında, ise incelenen program içeriğinden yola çıkılarak dijital okuryazarlık ve Türkçe derslerindeki yerine ilişkin farkındalık oluşturmak, konuyla ilgili çalışmaların önemi ve gerekliliği tartışılmıştır.

Geçerlik ve Güvenilirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirmiş olduğu görüş birliği ve görüş ayrılığı formülü kullanılmıştır. Üç alan uzmanının görüşleri çerçevesinde Miles ve Huberman'a (1994) göre yapılan hesaplama sonucunda sonucun %96 olduğu görülmüştür. Bu da %70'in üzerinde bir sonuç olduğu için araştırmanın güvenilir olduğu söylenebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bulgular

Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Programın Temel Perspektifi ve Özel Amaçları” başlığında yer alan dijital okuryazarlıkla ilgili kavramlar nelerdir? Şeklindeki birinci sorusuna yönelik bulgular Tablo 1’de ifade edilmiştir.

Tablo 1. “Programın Temel Perspektifi ve Özel Amaçları” başlığında yer alan dijital okuryazarlık ile ilgili kavramlar

Kavramlar	f	%
Çoklu ortamlar	1	100
Toplam	1	100

Tablo 1’den hareketle, 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki ilgili başlığa yönelik, dijital okuryazarlıkla ilişkili olarak sadece çoklu ortamlar (f=1) kavramının kullanıldığı görülmektedir.

İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Programın Uygulanmasına İlişkin Esaslar” başlığında yer alan dijital okuryazarlık ile ilgili kavramlar nelerdir? şeklindeki ikinci sorusuna yönelik bulgular Tablo 2’de ifade edilmiştir.

Tablo 2. “Programın Uygulanmasına İlişkin Esaslar” başlığında yer alan dijital okuryazarlık ile ilgili kavramlar

Kavramlar	f	%
Dijital	14	33
Film	5	12
Teknoloji	4	9
E-posta	3	7
Sosyal medya	2	5
Sanal	2	5
Reklam	2	5
İnfografik	2	5
Video	2	5
Blog	2	5
Yapay zekâ	1	2
Kitle iletişim	1	2
Elektronik	1	2
Genel ağ	1	2
Vlog	1	2
Toplam	43	100

Tablo 2’den hareketle, 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki ilgili başlığa yönelik, dijital okuryazarlıkla ilişkili olarak en fazla dijital (f=14) kavramı kullanılmıştır. Bunun yanı sıra film (f=5), teknoloji (f=4), e-posta (f=3) kavramlarının da kullanıldığı gözlenmekle beraber, ilgili başlıkta en az vlog, elektronik, genel ağ, kitle iletişim (f=1) kavramları kullanılmıştır.

Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın “*Türkçe Dersi Tema ve Öğrenme Çıktısı*” başlığında yer alan dijital okuryazarlık ile ilgili kavramlar nelerdir? şeklindeki üçüncü sorusuna yönelik bulgular Tablo 3’te ifade edilmiştir.

Tablo 3. “Türkçe Dersi Tema ve Öğrenme Çıktısı” başlığında yer alan dijital okuryazarlık ile ilgili kavramlar

Kavramlar	f	%
Film	4	75
Teknoloji	1	25
Toplam	5	100

Tablo 3’ten hareketle, 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki ilgili başlığa yönelik, dijital okuryazarlıkla ilişkili olarak film (f=4) ve teknoloji (f=1) kavramları kullanılmıştır.

Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın “*Programın Yapısı*” başlığında yer alan dijital okuryazarlık ile ilgili kavramlar nelerdir? şeklindeki dördüncü sorusuna yönelik bulgular Tablo 4’de ifade edilmiştir.

Tablo 4. “Programın Yapısı” başlığında yer alan dijital okuryazarlık ile ilgili kavramlar

Kavramlar	f	%
Teknoloji	2	50
Dijital	2	50
Toplam	4	100

Tablo 4’ten hareketle, 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki ilgili başlığa yönelik, dijital okuryazarlıkla ilişkili olarak teknoloji (f=2) ve dijital (f=2) kavramları kullanılmıştır.

Beşinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın “*Programın Uygulanmasına İlişkin Esaslar*” başlığında yer alan dijital okuryazarlık ile ilgili kavramlar nelerdir? şeklindeki beşinci sorusuna yönelik bulgular Tablo 5’te ifade edilmiştir.

Tablo 5. “Programın Uygulanmasına İlişkin Esaslar” başlığında yer alan dijital okuryazarlık ile ilgili kavramlar

Kavramlar	f	%
Genel Ağ	10	53
Dijital	3	16
Video	3	16
Çevrim içi	2	11
Sanal	1	5
Toplam	19	100

Tablo 5’ten hareketle, 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki ilgili başlığa yönelik, dijital okuryazarlıkla ilişkili olarak en fazla genel ağ (f=10) kavramı kullanılmıştır. Bunu sırasıyla dijital (f=3), video (f=3), çevrim içi (f=2) kavramlarının takip ettiği gözlenmiştir. Buna ek olarak ilgili başlıkta dijital okuryazarlıkla ilgili en az sanal (f=1) kavramı kullanılmıştır.

Altıncı Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Sınıf Düzeylerine Ait Temalar” başlığında yer alan dijital okuryazarlık ile ilgili kavramlar nelerdir? şeklindeki altıncı sorusuna yönelik bulgular Tablo 6’da ifade edilmiştir.

Tablo 6. “Sınıf Düzeylerine Ait Temalar” başlığında yer alan dijital okuryazarlık ile ilgili kavramlar

Kavramlar	f	%
Dijital	157	42
Çoklu ortam	123	33
Teknoloji	29	8
Genel ağ	11	3
Video	11	3
Yapay zekâ	9	2
Sosyal medya	8	2
Sanal	8	2
Film	7	2
İnfografik	3	1
Kitle iletişim	3	1
Reklam	3	1
Blog	2	1
Çevrim içi	2	1
Web	1	0
Toplam	377	100

Tablo 6’dan hareketle, 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki ilgili başlığa yönelik, dijital okuryazarlıkla ilişkili olarak en fazla dijital (f=157) kavramı kullanılmıştır. Bu kavram, ilgili başlıktaki diğer kavramların %42’sini temsil etmektedir. Bunu sırasıyla çoklu ortam (f=123), teknoloji (f=29), genel ağ (f=11), video (f=11), yapay zekâ (f=9) kavramlarının takip ettiği görülmektedir. Buna ek olarak ilgili başlıkta dijital okuryazarlıkla ilgili en az Web (f=1) kavramı kullanılmıştır.

Yedinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Ekler” başlığında yer alan dijital okuryazarlık ile ilgili kavramlar nelerdir? şeklindeki yedinci sorusuna yönelik bulgular Tablo 7’de ifade edilmiştir.

Tablo 7. “Ekler” başlığında yer alan dijital okuryazarlık ile ilgili kavramlar

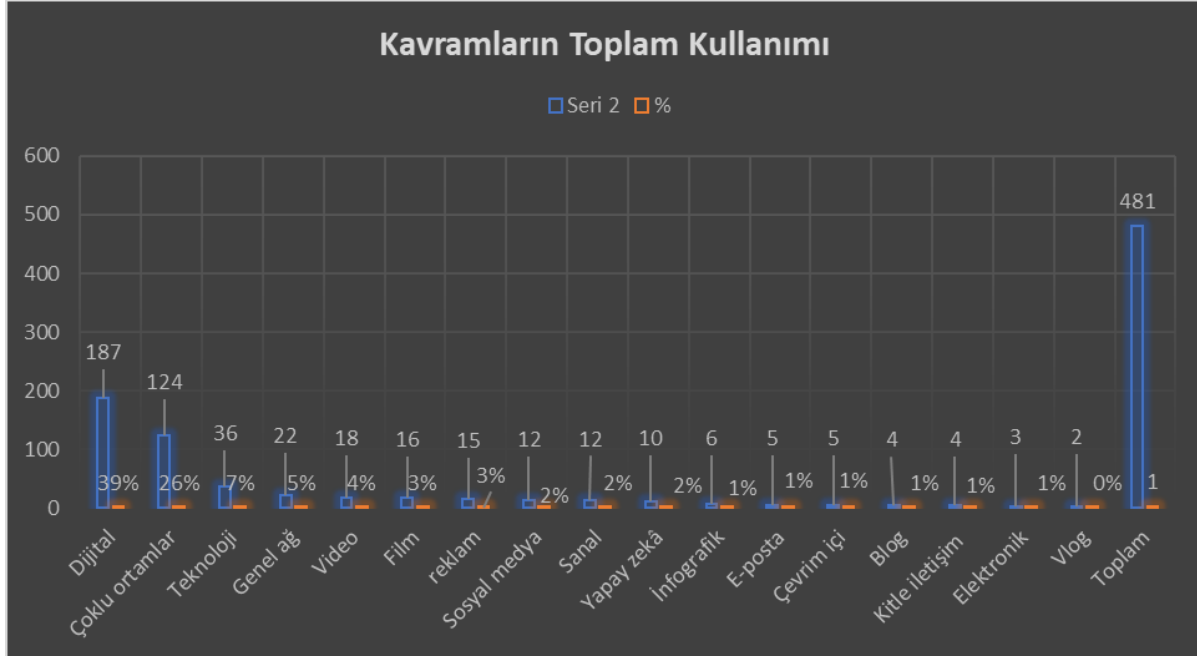
Kavramlar	f	%
Reklam	10	37
Dijital	6	22
Video	2	7
E-posta	2	7
Sosyal medya	2	7
Elektronik	2	7
Çevrim içi	1	4
Sanal	1	4
İnfografik	1	4
Toplam	27	100

Tablo 7’den hareketle, 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki ilgili başlığa yönelik, dijital okuryazarlıkla ilişkili olarak en fazla reklam (f=10) kavramı kullanılmıştır. Bu kavram, ilgili başlıktaki diğer kavramların %37’sini temsil etmektedir. Bunu sırasıyla dijital (f=6), video, e-

posta, sosyal medya, elektronik ve çevrim içi (f=2) kavramlarının takip ettiği gözlenmiştir. Buna ek olarak ilgili başlıkta dijital okuryazarlıkla ilgili en az sanal ve infografik (f=1) kavramları kullanılmıştır.

Sekizinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Dijital okuryazarlıkla ilgili kullanılan kavramların toplam frekans dağılımı nasıldır?” şeklindeki sekizinci sorusuna yönelik Grafik 1’de ifade edilmiştir.



Grafik 1. Dijital okuryazarlıkla ilgili kavramların toplam frekans dağılımı

Grafik 1’den hareketle, 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda dijital okuryazarlıkla ilişkili olarak en fazla dijital (f=187) kavramı kullanılmıştır. Bu kavram, ilgili başlıktaki diğer kavramların %39’unu temsil etmektedir. Bunu sırasıyla çoklu ortamlar (f=124), teknoloji (f=36), genel ağ (f=22), video (f=18), film (f=15) kavramlarının takip etmektedir. Buna ek olarak ilgili başlıkta dijital okuryazarlıkla çok sık kullanılmayan ancak programda yeni olarak ifade edilebilecek yapay zekâ (f=9), infografik (f=6) ve vlog (f=1) kavramlarının da kullanıldığı ifade edilebilir.

Sonuç ve Tartışma

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın dijital okuryazarlık açısından incelenmesinin amaçlandığı araştırmanın bulgularından hareketle aşağıdaki şu sonuçlara ulaşılmıştır;

Araştırma sonuçlarına göre, “Programın Temel Perspektifi ve Özel Amaçları” başlığında dijital okuryazarlığa yönelik sadece çoklu ortamlar (f=1) kavramının kullanıldığı gözlenmiştir. Godhe (2019) İskandinav ülkelerinin müfredatlarını dijital okuryazarlık açısından incelediği araştırmasında, özellikle Finlandiya müfredatının dijital okuryazarlık kavramlarının yanı sıra çoklu okuryazarlıkları da içerdiğini ifade etmiştir. “Programın Uygulanmasına İlişkin Esaslar” başlığında dijital okuryazarlıkla ilişkili olarak en fazla dijital (f=14) kavramı kullanılmıştır. Bunun yanı sıra film (f=5), teknoloji (f=4), e-posta (f=3) kavramlarının da kullanıldığı gözlenmekle beraber, ilgili başlıkta en az vlog, elektronik, genel ağ, kitle iletişim (f=1) kavramları kullanılmıştır.

“Türkçe Dersi Tema ve Öğrenme Çıktısı” başlığında dijital okuryazarlıkla ilişkili olarak film (f=4) ve teknoloji (f=1) kavramları kullanılmıştır. “Programın Yapısı” başlığında dijital okuryazarlıkla

ilişkili olarak teknoloji (f=2) ve dijital (f=2) kavramları kullanılmıştır. Benzer şekilde Maden, Maden ve Banaz (2018) Türkçe ders kitaplarında dijital okuryazarlık kullanımını inceledikleri araştırmalarında, ders kitaplarında dijital okuryazarlığı temel alan kavramların kullanıldığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra Altun ve Bangir Alpan (2021) temel eğitim programlarını inceledikleri araştırmalarında, öğretim programlarının kazanım boyutunda doğrudan veya dolaylı olarak dijital okuryazarlık becerilerinin varlığını tespit etmişlerdir.

“Programın Uygulanmasına İlişkin Esaslar” başlığında dijital okuryazarlıkla ilişkili olarak en fazla genel ağ (f=10) kavramı kullanılmıştır. Bunu sırasıyla dijital (f=3), video (f=3), çevrim içi (f=2) kavramlarının takip ettiği gözlenmiştir. Buna ek olarak ilgili başlıkta dijital okuryazarlıkla ilgili en az sanal (f=1) kavramı kullanılmıştır. “Sınıf Düzeylerine Ait Temalar” başlığında dijital okuryazarlıkla ilişkili olarak en fazla dijital (f=157) kavramı kullanılmıştır. Bu kavram, ilgili başlıktaki diğer kavramların %42’sini temsil etmektedir. Bunu sırasıyla çoklu ortam (f=123), teknoloji (f=29), genel ağ (f=11), video (f=11), yapay zekâ (f=9) kavramlarının takip ettiği görülmektedir. Programda dijital okuryazarlıkla ilişkili olabilecek kavramların bu denli sık kullanılması, programın çağın koşullarına göre hazırlandığını göstermektedir. Benzer şekilde Gül (2008) geçmişten günümüze öğretim programlarını ve inovatif etkilerini incelediği araştırmasında, eğitim programlarının dönemin koşullarına ve ihtiyaçlarına göre uyarlandığını, bununla beraber her programın bir önceki programdan daha ileri olduğunu ifade etmiştir.

“Ekler” başlığında dijital okuryazarlıkla ilişkili olarak en fazla reklam (f=10) kavramı kullanılmıştır. Bu kavram, ilgili başlıktaki diğer kavramların %37’sini temsil etmektedir. Bunu sırasıyla dijital (f=6), video, e-posta, sosyal medya, elektronik ve çevrim içi (f=2) kavramlarının takip ettiği gözlenmiştir. Buna ek olarak ilgili başlıkta dijital okuryazarlıkla ilgili en az sanal ve infografik (f=1) kavramları kullanılmıştır. Direkci, Akbulut ve Şimşek (2019) Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Türkçe ders kitaplarını dijital okuryazarlık açısından inceledikleri araştırmalarında, programda ve ders kitabında dijital okuryazarlıkla ilgili kavramlar kullanıldığını belirtmişlerdir. Duran ve Özen (2018) ise Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık konusunu incelemişler ve programdaki dijital okuryazarlıkla ilişkili olabilecek kazanımların daha çok 7. ve 8. sınıfta yoğunlaştığını gözlemlemişlerdir.

Araştırmanın bulgularından hareketle, 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda dijital okuryazarlıkla ilişkili olarak en fazla dijital (f=187) kavramı kullanılmıştır. Bu kavram, ilgili başlıktaki diğer kavramların %39’unu temsil etmektedir. Geçgel, Kana ve Eren (2020) Türkçe eğitiminde dijital yetkinlik kavramını farklı değişkenler açısından inceledikleri araştırmalarında dijital yetkinliğin eğitim ortamlarından kullanılmasının öğrencilerin dijital yetkinlik becerilerine katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Nitekim dijitalleşme sürecinden etkilenen bir olgu da eğitim materyalleridir. Çalışkan (2023) araştırmasında dijital materyallerin, geleneksel basılı materyallerin sınırını aşarak öğrencilere ve öğretmenlere, bilgiye daha hızlı ulaşmaları noktasında daha hızlı ve kolay erişim imkânı sağladığını ifade etmiştir. İfadelere ek olarak programda yer alan dijital kavramını sırasıyla çoklu ortamlar (f=124), teknoloji (f=36), genel ağ (f=22), video (f=18), film (f=15) kavramlarının takip etmektedir. Buna ek olarak ilgili başlıkta dijital okuryazarlıkla çok sık kullanılmayan ancak programda yeni olarak ifade edilebilecek yapay zekâ (f=9), infografik (f=6) ve vlog (f=1) kavramlarının da kullanıldığı ifade edilebilir. Ülçay (2024) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ni değerlendirdiği araştırmasında, programların öğrenci merkezli bir anlayışla, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesiyle, teknoloji entegrasyonu da içeren bir yapıyla, kapsamlı bir vizyona sahip olduğunu ifade etmiştir.

Sonuç olarak 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı başlıklar hâlinde ele alınarak dijital okuryazarlık açısından incelenmiş ve yeni programda dijital okuryazarlık kavramlarının yoğun olarak kullanıldığı görülmüştür. Bunun yanı sıra programda doğrudan infografik, sanal, yapay zekâ

kavramlarının kullanılması, programın çağın koşullarına göre hazırlandığını göstermektedir. Nitekim Polizzi (2020) araştırmasında, günümüzde işlevsel beceriler ile eleştirel dijital becerileri ve bilgilerin kullanılmasının çok önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmemektedir.

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışma, tek yazarlı olarak hazırlanmıştır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada, çıkar çatışmasına yol açacak bir durum bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Aksoy, N. C., Karabay, E., & Aksoy, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk İletişim*, 14(2), 859-894.
- Altun, N., & Bangir Alpan, G. (2021). Temel eğitim programlarında dijital okuryazarlık. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 280–294. <https://doi.org/10.51725/etad.971177>
- Bacalja, A., Beavis, C., & O'Brien, A. (2022). Shifting landscapes of digital literacy. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 45(2), 253–263. <https://doi.org/10.1007/s44020-022-00019-x>
- Çalışkan, G. (2023). Dil öğretiminde dijital eğitim materyalleri: Kitap ve oyun. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 112-126. DOI: 10.29000/rumelide.1379034.
- Direkci, B., Akbulut, S., & Şimsek, B. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (2018) ve ortaokul Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık becerileri bağlamında incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 797–813. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.543868>.
- Duran, E., & Ertan Özen, N. (2018). Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(2), 31-46.
- Ertem, İ. S., & Aktaş, N. (2019). Okuma öncesi strateji öğretiminin ekrandan okuduğunu anlama düzeyine etkisi. *The Journal of Academic Social Science*, 4(36), 131-157.
- Geçgel, H., Kana, F., & Eren, D. (2020). Türkçe eğitiminde dijital yetkinlik kavramının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 886-904. <https://doi.org/10.16916/aded.742352>
- Godhe, A.-L. (2019). Digital literacies or digital competence: Conceptualizations in Nordic curricula. *Media and Communication*, 7(2), 25–35. <https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1888>
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi- Journal of International Social Research*, 3(12), 178-195.
- Gül, U. (2018). *Cumhuriyetten günümüze ilköğretim programları ve inovatif etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güneş, F. (2019). Okuryazarlık yaklaşımları. *The Journal of Limitless Education and Research*, 4(3), 224-246. <https://doi.org/10.29250/sead.634908>
- Hobbs, R. & Coiro, J. (2016). Everyone learns from everyone. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 59(6), 623-629.

- Jenkins, H., Shresthova, S., Gamber-Thompson, L., Kligler-Vilenchik, N., & Zimmerman, A. (2016). *By any media necessary: The new youth activism*. New York, NY: New York University Press.
- Maden, S. (2012). Ekran okuma türleri ve Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okumaya yönelik görüşleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(3), 1-16.
- Maden, S., Maden, A. & Banaz, E. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında değerlendirilmesi. *Journal of International Social Research*, 11(55), 685-698. <https://doi.org/10.17719/jisr.20185537239>
- Maden, S. & Maden, A. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin ekran okumaya yönelik tutumları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), s.1305-1309.
- Metem, G. (2020). Okuryazarlık türleri ve 2023 eğitim vizyonu belgesi. *Kesit Akademi Dergisi*, (22), 109-120. <https://doi.org/10.29228/kesit.40368>
- Miles, M.B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand oaks. CA: Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı Türkiye yüzyılı maarif modeli*. Ankara.
- Pala, Ş. M., & Başbüyük, A. (2020). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(3), 897-921.
- Polizzi, G. (2020). Digital literacy and the national curriculum for England: Learning from how the experts engage with and evaluate online content. *Computers & Education*, 152, 103859. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103859>
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Ülçay, O. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim, Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70-77.
- Üstündağ, M. T., Güneş, E., & Bahçivan, E. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık durumları. *Journal of Education and Future*, (12), 19-29.
- Yontar, A. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 815-824.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. baskı). Seçkin Yayıncılık: Ankara

Extended Abstract

Introduction

Basic language skills include listening, speaking, reading and writing. Reading, one of these skills, is the process of perceiving letters and symbols with the eyes and making sense of them with the mind. Maden (2012) defined reading as: "The signs and symbols perceived through the organs of sound and the eyes are analyzed and evaluated by the brain and gain meaning". If reading, which is one of the comprehension skills, becomes a habit, the individual's vocabulary is enriched and language awareness is gained. Reading education starts at school age and activities to improve reading are carried out at every grade level. There are three stages in reading education: before, during and after reading. In the first of these stages, pre-reading, the main purpose is to prepare students for the text to be read and at this stage, prior knowledge is activated through various questions and activities. In the second stage, during reading, connections are made with previous knowledge, the text is tried to be understood and answers to questions are sought. After reading, which is the last stage, answers to all questions are found, the text is summarized and evaluated (Ertem & Aktaş, 2019).

The first emergence of the concept of literacy was when the literacy rate was low and this concept was used for a person who could read and write. According to Güneş (2019), literacy: "In general, it includes the ability to read, write and understand signs in a language" (Güneş, 2019, p. 226). However, in today's conditions, literacy can be defined as competence in a field. Among the types of literacy are geographical literacy, cultural literacy,

critical literacy, investment literacy, graphic literacy, mathematical literacy, political literacy, library literacy, cinema literacy and environmental literacy, as well as media, screen, web, network, computer and digital literacy that emerged due to the development of technology (Mete, 2020). Digital literacy, one of these, is based on the ability to be aware of digital tools and resources, access, manage, evaluate, analyze and synthesize information (Duran & Özen, 2018).

In particular, it has become a reality to observe that today's world has been radically changed by the digital, to draw attention to the prevalence of digital platforms and technologies in everyday life and their impact on users (Bacalja et al., 2022). This is because digital readings are more common than traditional readings. As a matter of fact, reading or writing on screen has become a genre that people can no longer remove from their lives (Maden & Maden, 2016, p.1307).

Based on Jenkins et al. (2016), the development of digital literacy skills is crucial for the use of critical digital skills and knowledge. Digital literacy has three main benefits for students: first, it encourages students to engage in personal reflection in their social context. Second, it promotes cognitive and affective learning using digital tools. Third, it creates a learning cycle that involves risk-taking, experimentation, creative experimentation, rapid creation and innovative process design (Hobbs and Coiro, 2016).

Method

Research Model

In this study, qualitative research method was preferred and the data were analyzed with document analysis technique. "Document analysis involves the analysis of written materials containing information about the phenomenon or phenomena targeted for research" (Yıldırım & Şimşek, 2006).

Data Collection and Analysis

The data in the study were collected through document analysis on the Secondary School Turkish Course Curriculum prepared by the Ministry of National Education in 2024. On the program, which was determined as the data source, keywords related to digital literacy such as "digital, technology, artificial intelligence, social media, general network, video, film, infographic, vlog, e-mail, multimedia, mass communication, web, electronic, advertisement, screen, virtual" were scanned and the frequency of use of these keywords was determined. The frequency of use of keywords was expressed as frequency (f) values and shown in tables.

Conclusion and Discussion

Based on the findings of the study, which aimed to examine the 2024 Turkish Century Education Model Secondary School Turkish Curriculum in terms of digital literacy, the following conclusions were reached;

According to the results of the research, it was observed that only the concept of multimedia (f=1) was used for digital literacy in the title of "Basic Perspective and Specific Objectives of the Program". Godhe (2019), in his research examining the curricula of Scandinavian countries in terms of digital literacy, stated that especially the Finnish curriculum includes multiliteracies as well as digital literacy concepts. In the title "Principles Regarding the Implementation of the Curriculum", the concept of digital (f=14) was used most frequently in relation to digital literacy. In addition, the concepts of film (f=5), technology (f=4), e-mail (f=3) were also used, but the concepts of vlog, electronic, general network, mass communication (f=1) were used the least in the related title.

As a result, the 2024 Secondary School Turkish Curriculum was examined in terms of digital literacy and it was seen that digital literacy concepts were used intensively in the new curriculum. In addition, the direct use of infographic, virtual, artificial intelligence concepts in the program shows that the program is prepared according to the conditions of the age. As a matter of fact, Polizzi (2020) emphasizes in his research that it is very important to use functional skills and critical digital skills and knowledge today.