



TUJPED

Turkish Journal of Primary Education

e-ISSN: 2602-3873

Cilt (Vol.) 9, Sayı (Issue) 1

Haziran (June) 2024

Sahibi (Owner): Prof.Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR

Editör: Prof.Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR

İletişim (Communication): Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,

Çiftlikköy Kampüsü/MERSİN, sonerozdem@yahoo.com

Dergi (Journal) Web URL: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tujped>

TUJPED; HW Wilson Education Index, Index Copernicus, DRJI, Türk Eğitim İndeksi, ASOS Index, Google Scholar tarafından taranmakta ve dizinlenmektedir.

(TUJPED is indexed by Hw Wilson Education Index, Index Copernicus, DRJI, Turkish Education Index, ASOS Index and Google Scholar.)

© Turkish Journal of Primary Education, Haziran ve Aralık aylarında olmak üzere yıla iki kez yayınlanan hakemli bir dergidir. Dergimiz, Ulakbim Dergipark platformunda yer almaktadır. Dergide yer alan yazıların her türlü içeriğinden makale yazarları sorumludur. Dergide yayınlanan yazılar izin alınmadan kısmen ya da tamamen başka bir yerde yayınlanamaz.

(©Turkish Journal of Primary Education is a peer-reviewed journal published twice a year in June and December. Our journal is located on Ulakbim Dergipark platform. All authors are responsible for the content of the articles in the Journal. Manuscripts published in the Journal may not be published in any other place without permission.)

Turkish Journal of Primary Education (TUJPED)

Cilt 9, Sayı 1, 2024 Haziran

(Volume 9, Issue 1, June 2024)

Editör

Prof.Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR (Mersin University, TURKEY)

Editör Kurulu (Editorial Board)

Prof.Dr. Ülker AKKUTAY (Retired, Gazi University, TÜRKİYE)

Prof.Dr. Tayip DUMAN (Retired, Bozok University, TÜRKİYE)

Prof.Dr. Akmatali ALİMBEKOV (Kırgızistan Türkiye Manas University, KIRGIZISTAN)

Prof.Dr. Ayşegül ATAMAN (Lefke Avrupa University, TURKISH REPUBLIC OF NORTH CYPRUS)

Prof.Dr. Leyla KÜÇÜKAHMET (Retired, Gazi University, TÜRKİYE)

Prof.Dr. Linda F. ROBERTSON (Kent State University, USA)

Prof.Dr. Jesus Garcia LABORDA (Universidad de Alcala, Madrid, SPAIN)

Prof.Dr. Hayati AKYOL (Gazi University, TÜRKİYE)

Prof.Dr. Ahmet ŞİMŞEK (İstanbul University, TÜRKİYE)

Prof. Dr. Ertuğrul USTA (Necmettin Erbakan University, TÜRKİYE)

Prof.Dr. Gökhan DUMAN (Gazi University, TÜRKİYE)

Prof.Dr. Halil TOKCAN (Gazi University, TÜRKİYE)

Prof. Dr. Oktay AKBAŞ (Gazi University, TURKEY)

Prof. Dr. Özgen KORKMAZ (Amasya University, TÜRKİYE)

Prof. Dr. Recep ÇAKIR (Amasya University, TÜRKİYE)

Prof. Dr. Süleyman YAMAN (Ondokuz Mayıs University, TÜRKİYE)

Dr. Orhan VOLKAN (Kosovo Ministry of Education)

Dr. Vejdi Mehmed HASAN (Shumen University, BULGARIA)

TUJPED 2024 Haziran (9, 1) Sayısının Hakemleri
(Referees of June 2024 Issue)

Prof. Dr. Halil TOKCAN (Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Meryem ÇELİK (Düzce Üniversitesi)

Doç. Dr. Gülhan GÜVEN (Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Halük ÜNSAL (Gazi Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üy. Serkan BOYRAZ (Aksaray Üniversitesi)

Dr. Burcu KARANFİL (Yalova Üniversitesi)

İÇİNDEKİLER / TABLE OF CONTENTS

(2024, Cilt/Vol. 9, Sayı/Issue 1)

Araştırma Makalesi (Research Articles) **Sayfa No (Pages)**

Esra Nur Çakmak, Gökhan DUMAN

Çocuk Çizgi Filmlerinin İçerik ve Verilen Değerler Yönünden İncelenmesi (*Examination of Children's Cartoons in terms of Content and Values*)..... 1-16

Nilda HOCAOĞLU, Gürbüz OCAK

Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Dinleme Sorunları ve Çözüm Önerileri (*Secondary School Students' English Listening Problems and Solution Suggestions*)..... 17-31

Derleme Makale (Review Article) **Sayfa No (Pages)**

Sarenur Demirkol, Hüseyin Anılan

Türkiye'de Sınıf Eğitimi Alanında Yapılan Yaratıcı Düşünme Becerisi Çalışmalarının İncelenmesi (*Investigation of Creative Thinking Skill Studies in the Field of Primary Education in Turkey*)..... 32-45

Çocuk Çizgi Filmlerinin İçerik ve Verilen Değerler Yönünden İncelenmesi

Esra Nur Çakmak¹ & Gökhan Duman²

¹Milli Eğitim Bakanlığı, Kocaeli, Türkiye

²Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye

Gönderilme Tarihi (Received): 06/09/2023

Düzeltilme Tarihi (Revised): 26/06/2024

Kabul Tarihi (Accepted): 27/06/2024

Yayınlanma Tarihi (Published): 30/06/2024

Özet

Çizgi filmler çocukları iyi ya da kötü etkileyebilmektedir. Bu etki 0-6 yaş aralığında daha güçlüdür. Bu nedenle küçük çocuklara hitap eden çizgi filmlerde ele alınan değerlerin incelenmesi gereklidir. Bu araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların izledikleri çizgi filmlerin içerik ve verilen değerler yönünden incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel bir araştırma tekniği olan doküman incelemesi kullanılarak, çizgi filmlerin detaylı olarak incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın evrenini 4-7 yaş grubu çocukların izledikleri çizgi filmler oluşturmaktadır. Örnekleme belirlemek için izlenme oranı en yüksek beş çizgi film seçilmiş ve her çizgi filmin beş adet bölümü örnekleme dahil edilmiştir. Çizgi filmlerin izlenme oranları ve hangi kanalda yayınlandıkları bilgisi TİAK (2022) istatistik verilerine göre belirlenmiştir. Her bir çizgi filmin bölümlerinin belirlenmesinde seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çizgi filmlerin analizinde Çizgi Film İçerik Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Tabloda yer alan değerler sözel ve davranışsal olarak iki alt boyutta incelenmiştir. Bu davranışlar 30 saniye zaman aralığı yöntemi kullanılarak kodlanmıştır. Bulgular küçük çocuklara yönelik çizgi filmlerde en sık ele alınan değerlerin sorumluluk, iş birliği ve yardımlaşma; en az yer verilen değerlerin sabır ve sevgi olduğunu göstermiştir. Çizgi filmlerin değerler yönünden dengeli bir dağılıma sahip olmadığı görülmüştür. Çocuklara yönelik hazırlanan çizgi filmlerde daha sistematik bir yaklaşım izlenmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Çocuk, çizgi film, değer

Examination of Children's Cartoons in terms of Content and Values

Abstract

Cartoons can affect children for good or bad. This effect is stronger in the 0-6 age range. For this reason, it is necessary to examine the values presented in cartoons that appeal to young children. In this research, it is aimed to examine the cartoons watched by preschool children in terms of content and values. It is intended to examine the cartoons in detail by using document analysis, which is a qualitative research technique. The universe of the research consists of cartoons watched by children in the age group of 4-7. In order to determine the sample, the five cartoons with the highest viewing rate were selected and five episodes of each cartoon were included in the sample. The watching rates of the cartoons and the channels they are broadcast on were determined according to the statistics of TIAK (2022). Random sampling method was used to determine the parts of each cartoon. The Cartoon Content Evaluation Form was used in the analysis of the cartoons. The values in the table were examined in two sub-dimensions, verbal and behavioral. These behaviors are coded using the 30 seconds time interval method. The findings show that the most frequently discussed values in cartoons for young children are responsibility, cooperation and cooperation; showed that the least included values are patience and love. It has been observed that the cartoons do not have a balanced distribution in terms of values. It is recommended to follow a more systematic approach in cartoons prepared for children.

Keywords: Child, cartoon, value

**Sorumlu Yazar: E-mail: cakmakesranurgazi.un@gmail.com

Orcid No: 0009-0006-2667-1971

** Bu çalışma birinci yazarın "Çocuk Çizgi Filmlerinin İçerik ve Verilen Değerler Yönünden İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

Kitle iletişim araçları, son yıllarda hem yetişkinler hem çocuklar için oldukça ulaşılabilir hale gelmiştir. Televizyon, telefon, tablet ve bilgisayar en yaygın kitle iletişim araçlarındandır. Bu araçlar arasında yer alan televizyon, zaman ve mekân sınırını ortadan kaldırarak geniş kitlelere ulaşılabilirliğine sahiptir. Bu özelliği ile televizyon, en etkili ve en yaygın kitle iletişim aracıdır (Ker Dinçer & Yılmazkol, 2009, s.190). Günümüzde oldukça yaygın bir kullanım alanına sahip olan televizyon, çocuklar için de önemli bir eğlence aracı haline gelmiştir. Televizyon hareketli, renkli ve sesli yapısı itibari ile çocukların ilgisini çekmektedir. Okul öncesi dönemde televizyon, çocuklar için dış dünyaya açılan bir pencere olarak görülmektedir. Ancak televizyon, yayınlarına kontrolsüz biçimde maruz kalan çocuklar için bir tehlike kaynağı olabilmektedir. Bu dönemde çocuklar bilişsel olarak işlem öncesi evrede yer almaktadır. Bu nedenle çocuklar televizyon aracılığı ile iletilen mesaj ve bilgileri doğrudan kabul edebilmektedir (Ünalp & Durualp, 2012). Ayrıca çocuklar, televizyonda izledikleri karakterler ile kendilerini özdeşleştirme eğilimine sahiptir. Çocuklar televizyonda en çok çizgi filmleri seyretmektedir (Sevim, 2013: 2). Çizgi filmler, çocukları olumlu ya da olumsuz etkileyebilen çizilmiş resimleri hareketlendirme sanatı olarak tanımlanmaktadır (Güler, 1989). Çizgi filmler, okul öncesi dönem çocuklarının hayatında önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle hedef kitlesi çocuklar olan pek çok TV kanalı oluşturulmuştur. Zaman içerisinde çizgi filmler çocukların eğitiminde sıklıkla kullanılan eğitsel materyaller haline gelmiştir (Can, 1997: 87). Çizgi filmler çocukların bireysel deneyim ve öğrenme yaşantısı kazanmalarında, kendilerini ifade edebilme becerilerinin gelişiminde, evrensel ve millî değerlerin önemsenmesinde etkili olabilmektedir (Yağlı, 2013). Çizgi filmlerin çocukların okuduğunu ve dinlediğini anlama, yaratıcı düşünce, estetik bakış açısına sahip olma gibi becerilerinin gelişmesini sağladığı belirtilmiştir (Karakaş & Sarıçoban, 2011). Görüldüğü gibi çocukların izledikleri çizgi filmlerin eğitime katkı sağlamak amacıyla kullanılması çok faydalıdır. Özellikle yabancı dil öğretiminde çizgi filmlerden sıklıkla faydalanılmaktadır. Pek çok çizgi film içerik olarak çocuklara sayma, çizim ve İngilizce becerileri gibi temel becerileri çocuklara kazandırmaktadır (Borzekowski, 2018). Bütün bunlar çizgi filmlerin çocuğun eğitimde kullanılmasının faydalarını göstermektedir. Çizgi filmler, ülkemizde tematik çocuk kanallarının açılmasıyla birlikte günün her saatinde çocuklarla buluşur hale gelmiştir. Bu durum tematik çizgi film kanallarında günün her saatinde yayınlanmakta olan çizgi filmlerin niteliğinin nasıl olduğuna ilişkin araştırmaların başlamasına yol açmıştır. Yapılan çalışmalar çizgi filmlerin çocukları eğlendirmenin yanında onların kişisel-toplumsal gelişimine ve hayal dünyalarına olumlu ya da olumsuz etkilerini de göstermektedir. (Yağlı, 2013). Çünkü okul öncesi dönemdeki çocuklar, televizyonda gördükleri davranışları taklit etme eğilimindedirler (Klinger, 2006: 3). Araştırmalar, çocukların televizyonda izledikleri yayınlardan etkilendiğini, onların tutum, davranış ve değer yargılarını şekillendirdiğini ortaya koymuştur (Köksalan, Aldım & Gögebakan, 2018, s.52; Oruç, Tecim & Özyürek, 2011). Öncesinde çevresindeki davranışları gözlemleyen çocuk, zamanla davranışı içselleştirip yaşantıları aracılığıyla da kendine ait bazı değer yargıları oluşturmaktadır (Uyanık Balat & Balaban Dağal, 2011: 9). Bu nedenle okul öncesi eğitim döneminde çocukların olumlu davranışlara ilişkin deneyimler edinmesi, onların kişilik gelişimi ve değerlerin çocukta doğru yerleşmesi için gereklidir. İçinde bulunduğumuz topluma ait değerlerin aktarımı çizgi filmler aracılığı ile yapılabilir. Çizgi filmler çocuklarda sorumluluk, özgüven, adalet, paylaşma, kardeşlik ve ahlak duygusunu geliştiren sözel öğeler ve bu değerleri geliştirici rol modeller içermektedir (Sancak, 2018). Değerler, doğumdan itibaren gelişmeye başlamakta ve yaşam boyu devam etmektedir (Türkmen, 2012; Uyanık Balat & Dağal, 2011). Değerler zaman, kültür ve mekân gibi toplumsal birtakım unsurlara göre farklılık oluşturmakla birlikte genel olarak değerlerin, dürüstlük, şefkat, başkalarının farkında olma, sorumluluk, yardımseverlik, saygı, özdenetim, bağımsızlık, kendine güven duyma, sevmeye, neşeli olma, nezaket, yaratıcılık, azim, tutarlılık ve cesaret olarak evrensel ve kültürlerarası temel ortak değerler olarak adlandırılması

mümkündür (Uyanık Balat & Dağal, 2006). Temel değerler, ahlaki bilgi, ahlaki hisler ve ahlaki davranışlar olarak üç başlıktan oluşmaktadır. Ahlaki bilgi bireyin sahip olduğu değer kendisi ve başkaları için ne ifade ettiğini bilmez. Ahlaki his kişinin sahip olduğu değere uygun şekilde davranıp, bu değeri çiğnediğinde olası sonuçları bilmez. Ahlaki davranış ise, sahip olunan değer davranışa yansıtılması şeklinde açıklanmaktadır (Uyanık Balat & Dağal, 2006). Okul öncesi dönemde çocukların ahlaki gelişimi değerler eğitimi ile desteklenmektedir. Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (2013) değerlere ilişkin ayrı bir bölüm yoktur. Bunun yerine değerler, kazanım ve göstergeleri ile birlikte verilerek, eğitimin bütüncül bir şekilde ele alınması hedeflenmiştir. Çocukların eleştirel bir şekilde doğrular ve yanlışlar hakkında düşünmeleri ve bu düşünceleri özgür bir şekilde ifade etmeleri desteklenir. Bunun için her etkinliğin sonunda bir değerlendirme basamağı vardır. Okul Öncesi Eğitimde değerlerin öğretimine ilişkin olarak, sosyal duygusal gelişim alanında adalet, özdenetim, hoşgörü, arkadaşlık, sorumluluk, sevgi, saygı, nezaket, estetik ile özgüven değerlerine yer verilmiştir. Böylece öğretmenlerin belirli aralıklarla etkinliklerin içerisinde bu değerleri ele almaları beklenir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okul öncesi eğitim döneminde ele alınması önerilen sekiz adet değer vardır (MEB, 2017). Ele alınması beklenen değerler sevgi, saygı, sabır, hoşgörü, sorumluluk, iş birliği, yardımlaşma ve paylaşmadır. Eğitim bu sekiz değerle sınırlı olmamakla birlikte, öğretmenler bu sekiz değere yer vermelidir. Çünkü 0-6 yaş dönemi, çocukların olumlu davranışlar kazanması, kişilik yapılarının gelişmesi ve temel sosyal değerlerin oluşması açısından kritik bir öneme sahiptir. Çocukların bu dönemde en çok izlediği yayınlar olan çizgi filmler, çocukların kişilik, değer yargısı, tutum ve davranışlarını oluşturma sürecinde oldukça etkilidir (Ünalp & Durualp, 2012). Çocuklar çizgi filmlerdeki karakterleri taklit edebilmekte ve çizgi filmlerde verilen değerleri benimsemektedirler. Son yıllarda, çocuklara yönelik çok çeşitli çizgi filmler yayınlanmaktadır. Dolayısı ile çocukların sık takip ettiği çizgi filmlerin içeriğinin ve içeriğinde verilen değerlerin belirlenmesi çocukların sosyal duygusal gelişimleri adına önemlidir.

Çocukların günlük rutinlerinde büyük bir yere sahip olan çizgi filmlerin eğitsel materyal olarak kullanılabilmesi için çocuklar açısından nitelikli uyarılar sunması gerekmektedir. Çizgi filmlerin içeriği ve çocuklara verdiği mesajlar hakkında edinilen bilgi sınırlıdır (Klinger, 2006). Bu durum, çizgi filmlerin niteliğinin belirlenmesi ve çocuklara kazandırdığı değerlerin belirlenmesini zorlaştırmaktadır (Akıncı, 2013: 3). Dolayısı ile çocuklara yönelik olarak hazırlanan ve çocukların çok vakit ayırdığı çizgi filmlerin içerikleri ve çocuklara kattığı değerler açısından üzerinde durulması gerekmektedir. Bu nedenle araştırmada, çocukların en çok izlediği çizgi filmlerin içerik ve yer verilen değer açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, doküman analizinin kullanıldığı bu çalışmanın, verileri inceleme ve sayısallaştırma yöntemleri açısından örnek olacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma çizgi filmlerdeki içerik ve verilen değerleri belirleyen nitel bir çalışmadır. Çocukların izlediği çizgi filmlerin nitelik olarak incelenmesi, betimlenmesi ve yorumlanması için doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı ve görsel belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir yöntemdir (Wach & Ward, 2013). Çocukların izlediği çizgi filmlerin belli bir içeriğe sahip olması, içeriğin belirli karakterler üzerinden anlatılması ve belirli değerleri çocuklara aktarması nedenleri ile doküman analizi yöntemini kullanmaya uygundur. Çalışma kapsamında incelenen çizgi filmler 2022 sezonunda yayınlanmış serilerden oluşmaktadır. Bu yönü ile araştırmaya dâhil edilen çizgi film serileri kesitsel bir özelliğe sahiptir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 4-7 yaş grubu çocukların izledikleri çizgi filmler oluşturmaktadır. Örneklem alınacak çizgi filmleri belirlemek için örneklem yöntemlerinden önce tabakalı amaçsal örneklem yöntemi kullanılmıştır. Seçilen çizgi filmlerin hangi bölümlerinin örneklem alınacağı ise basit seçkisiz yöntemle belirlenmiştir. Tabakalı amaçsal örneklem yöntemi ilgilenilen belirli alt grupların özelliklerini göstermek, betimlemek ve bunlar arasında karşılaştırma yapmak amacı ile kullanılır (Büyüköztürk, vd., 2012: 64). Tabakalı amaçsal örneklem oluşturmak amacı ile çizgi filmler hitap ettikleri yaşa göre (dört, beş, altı ve yedi yaş) gruplanmıştır. Çizgi filmlerin hangi yaş grubuna hitap ettiğini belirlemek için çizgi filmin künye bilgilerinden ve akıllı işaretlerden faydalanılmıştır. Daha sonra bu tabakalardan izlenme oranları en yüksek çizgi filmler belirlenmiştir. İzlenme oranlarının belirlenmesinde televizyon izleme ölçümü yıllık bilgileri kullanılmıştır (TIAK, 2022). Buna göre TRT Çocuk kanalından iki, Cartoon Network kanalından bir, Minika Çocuk kanalından bir ve Disney Channel kanalından bir çizgi film olmak üzere toplam beş çizgi film örneklem alınmıştır. Her bir çizgi filmin 2022 yılı serilerinden beşer adet olmak üzere, toplam yirmi beş adet seri basit seçkisiz yöntemle belirlenmiştir. En kısa çizgi film serisi altı dakika ve en uzun çizgi film serisi yirmi dakika arasında değişmektedir. Örneklem alınan çizgi filmlerin izleme süresi üç yüz beş dakika olmuştur.

Çizgi Film	Kanal	Bölüm No	Bölüm Adı	Bölüm Başına İzleme Süresi
RT	TRT	5	Rafadan Ekspres	13 dk
		7	Zaman Geçirgeni	
		9	Uçan Kilim	
		10	Davetiye	
		11	Bakkal Defteri	
EÇ	TRT	1	Dıgıdık Dıgıdık	10 dk
		3	Robot Kardeşliği	
		4	Son Vagon	
		5	Hamurdan Heykel	
		6	Koyun Kaçtı	
MUBKK	Disney	3	Hack-San	20 dk
		9	SGMS: Karşı Sal.	
		12	Qilin	
		15	Yıkım	
		16	Sevinç	
KŞ	Cartoon Network	6	Bencil Necati	12 dk
		14	Surat İfadeleri	
		23	Apartman Top.	
		30	Belgesel	
		34	Şehrin Anahtarı	
AB	Minika Çocuk	2	Bombo Dr Oldu	6 dk
		6	Hediye Alışverişi	
		10	Fotoğrafçı	
		11	Çorap Dedektifi	
		14	Araba Yarışması	

Şekil 1. Örneklem Alınan Çizgi Filmlere Ait Künye Bilgileri

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada çizgi filmlerin içeriği ve içerikte ele alınan değerlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çizgi filmleri içeriğinin betimlenmesi amacı ile araştırmacı tarafından Çizgi Film İçerik Değerlendirme Formu hazırlanmıştır. Form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde çizgi filmin künye bilgileri, konusu yer almaktadır. İkinci bölümde ise ele alınan sekiz değere ilişkin sorular bulunmaktadır. Formda ele alınan bu değerler 'sevgi, saygı, hoşgörü, sabır, iş birliği, sorumluluk, yardımlaşma ve paylaşma' olarak sıralanmaktadır. Çizgi filmlerde değerlerin ele alınış biçimi form üzerinde sözel ifade ve davranışsal ifade olmak üzere iki kategoride incelenmiştir. Değerlendirme formunda yer alan değerler Milli Eğitim Bakanlığı Değerler Eğitimi Programı, literatür bilgisi ve uzman görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir (MEB, 2017).

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında örnekleme alınan çizgi filmler Çizgi Film İçerik Değerlendirme Formu kullanılarak incelenmiştir. Formda yer alan değerlerin kodlaması, zaman aralığı yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Zaman aralığı yöntemi, hedef davranışın belirlenmiş bir süre içinde ortaya çıkma zamanlarıdır (Şirin, 2012, s.44). Çizgi filmler 30 saniye aralıklarla durdurulmuş, bu aralıkta yer alan değer ve değerlerin verilmiş biçimi kaydedilmiştir. Değerlerin verilmiş biçimi sözel ve davranışsal olarak iki kategoriye ayrılmıştır. Bu bağlamda her bir çizgi filmin birer adet bölümü seçilmiş ve bağımsız bir araştırmacı tarafından kodlama yapılmıştır. Yapılan karşılaştırma sonucu araştırmacılar arasındaki güvenilirlik hesaplanarak, 80 değerine ulaşılmış ve araştırmacı veri toplama sürecine bireysel olarak devam etmiştir. Yirmi beş bölüm sonunda, çizgi filmlerde yer alan tüm değerler ve bu değerlerin verilmiş biçimi belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Doküman incelemesine dayalı araştırmalarda verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması dört aşamada yapılmalıdır (Bailey, 1982; Yecke, 2005). Bu çalışmada elde edilen verilerin analizi, analize konu olan veriden örneklem seçme, kategorilerin geliştirilmesi, analiz biriminin saptanması ve sayısallaştırma aşamaları uygulanarak yapılmıştır.

Analize Konu Olan Veriden Örneklem Seçme

Doküman incelemesinin uygulandığı çalışmalarda elde edilen verilerin tamamı araştırmanın amacına uygun olmayabilir (Gökkaya & Duman, 2022). Bu nedenle, çalışmada yapılacak olan analize en uygun veriler seçilerek örneklem oluşturulur (Bailey, 1982; Yecke, 2005). Bu çalışmada 4-7 yaş çocukların izlediği çizgi filmlerin içerik ve verilen değerler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla çizgi filmlerin akıllı işaretlerinden faydalanılmış ve hedef yaş grubu dört, beş, altı ve yedi olan çizgi filmler örnekleme dahil edilmiştir.

Kategorilerin Geliştirilmesi

Doküman incelemesinin uygulandığı çalışmalarda araştırmacı çalışmanın amacına uygun olarak kategori belirlemelidir. Bu kategoriler analizin temel bölümleridir. (Gökkaya & Duman, 2022). Araştırmacı kategorileri literatürden faydalanarak ya da uzman görüşü olarak kendisi oluşturabilir (Bailey, 1982). Bu çalışmada çocukların izlediği çizgi filmlerin içeriğine yönelik kategoriler araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Çizgi filmlerde bulunan sekiz değer, Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul öncesi eğitime yönelik hazırladığı değerler eğitimi programı doğrultusunda belirlenmiştir (MEB, 2017). Ele alınan değerlerin ifade edilme biçimi ise sözel ve davranışsal olarak iki alt boyuta ayrılmıştır (Akıncı, 2013: 43).

Analiz Biriminin Saptanması

Doküman incelemesinin uygulandığı çalışmalarda araştırmanın amacına yönelik analiz birimleri belirlenir (Bailey, 1982; Yecke, 2005). Bu çalışmada analiz birimleri, çizgi filmlerde yer alan diyaloglar, karakterlerin davranışları ile jest ve mimiklerden oluşmaktadır. Zaman aralığı yöntemi kullanılarak incelemeye alınan çizgi filmlerde belirlenen aralıkta değer verilmiş ise o aralık analiz edilmiştir. İlk olarak, bu aralıkta verilen değer belirlenmiş, ardından bu değerlerin verilmiş biçimi ve değere ait göstergeler kaydedilmiştir. Herhangi bir değer verilmediği aralıklar ise analize dahil edilmemiştir.

Sayısallaştırma

Doküman incelemesi çalışmanın başlangıcında oluşturulan kategoriler ve analiz birimleri doğrultusunda elde edilen verileri sayısallaştırma olanağı sağlamaktadır (Bailey, 1982; Yecke,

2005). Sayısallaştırma sürecinde verilere puan verilebilir, frekans ve yüzde değerleri kullanılabilir (Gökkaya, 2018: 33). Böylelikle oluşturulan kategorilerin puanlaması yapılmakta ve kategoriler birbiri ile karşılaştırılmaktadır. Bu çalışmada kategorilerde yer alan değerlere puan verilerek frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Yapılan sayısallaştırma işleminde tümevarım yaklaşımından faydalanılmıştır. İlk olarak, çizgi filmde verilen değerler ifade ediliş biçimine göre (sözel & davranışsal) ikiye ayrılmıştır. Ardından her bir çizgi filmde yer alan değerlerin, çizgi film süresine göre dağılımı yapılmıştır. Son aşamada, tüm çizgi filmlerden elde edilen bulgular bir araya getirilmiş ve her bir çizgi filmde yer alan değerlerin dağılımına ulaşılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu çalışmada okul öncesi dönem çocukların en çok izlediği çizgi filmlerin içerik ve verilen değerler yönünden incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular değerlerin sözel ve davranışsal olarak dağılımı, değerlerin içerik olarak sunulma biçimleri değerlerin çizgi film süresine göre dağılımı şeklinde sunulmuştur. Tablo 1 örnekleme alınan çizgi filmlerin toplam beş bölümünde yer alan değerlerin sözel ve davranışsal olarak dağılımını göstermektedir.

Tablo 1 çizgi filmlerin toplam beş bölümünde incelenen sekiz adet değer, sözel ve davranışsal olarak dağılımını göstermektedir. Bu sekiz değerden *sevgi* değerinin Rafadan Tayfa çizgi filminde davranışsal olarak iki kere (%50), Eymen ile Çimen çizgi filminde sözel olarak üç kere (%13), davranışsal olarak iki kere (%7,8), Mucize: Uğur Böceği ile Kara Kedi çizgi filminde sözel olarak dört kere (%12,9), davranışsal olarak dört kere (%14,8) ve Ayıcık Bombo çizgi filminde sözel olarak bir kere (%12,5), davranışsal olarak dört kere (28,6) ele alındığı belirlenmiştir. *Saygı* değeri RT çizgi filminde davranışsal olarak bir kere (%4,5), MUBKK çizgi filminde davranışsal olarak bir kere (%3,7), AB çizgi filminde davranışsal olarak bir kere (%7,1); *hoşgörü* değeri RT çizgi filminde sözel olarak bir kere (%5,8), EÇ çizgi filminde sözel olarak iki kere (%8,8), davranışsal olarak üç kere (%11,5), MUBKK çizgi filminde sözel olarak dört kere (%12,9), KŞ çizgi filminde sözel olarak iki kere (7,1), davranışsal olarak bir kere (%3,3), AB çizgi filminde sözel olarak iki kere (%25); *sabır* değeri RF çizgi filminde sözel olarak bir kere (%5,8), EÇ çizgi filminde sözel olarak bir kere (4,3), davranışsal olarak bir kere (3,8), AB çizgi filminde sözel olarak iki kere (%25); *iş birliği* değeri RT çizgi filminde sözel olarak yedi kere (%41,1), davranışsal olarak dört kere (%18,2), EÇ çizgi filminde sözel olarak yedi kere (%30,4), davranışsal olarak altı kere (%23), MUBKK çizgi filminde sözel olarak sekiz kere (%25,8), davranışsal olarak beş kere (%18,5), KŞ çizgi filminde sözel olarak sekiz kere (28,6), davranışsal olarak beş kere (%16,7), AB çizgi filminde davranışsal olarak bir kere (%7,1); *sorumluluk* değeri RT çizgi filminde sözel olarak iki kere (%11,7), davranışsal olarak altı kere (%27,3), EÇ çizgi filminde sözel olarak üç kere (%13), davranışsal olarak üç kere (%11,5), MUBKK çizgi filminde sözel olarak üç kere (%9,7), davranışsal olarak bir kere (%3,7), KŞ çizgi filminde sözel olarak üç kere (10,7), davranışsal olarak on altı kere (%53,4), AB çizgi filminde sözel olarak bir kere (%15,5), davranışsal olarak üç kere (%21,5); *yardımlaşma* değeri RT çizgi filminde sözel olarak dört kere (%23,5), davranışsal olarak beş kere (%22,7), EÇ çizgi filminde sözel olarak iki kere (%8,8), davranışsal olarak dokuz kere (%34,6), MUBKK çizgi filminde sözel olarak on bir kere (%35,5), davranışsal olarak on dört kere (%51,9), KŞ çizgi filminde sözel olarak on iki kere (42,9), davranışsal olarak altı kere (%20), AB çizgi filminde sözel olarak iki kere (%25), davranışsal olarak dört kere (%28,6); *paylaşma* değeri RT çizgi filminde sözel olarak iki kere (%11,7), davranışsal olarak üç kere (%13,7), EÇ çizgi filminde sözel olarak beş kere (%21,7), davranışsal olarak iki kere (%7,8), MUBKK çizgi filminde sözel olarak bir kere (%3,2), davranışsal olarak iki kere (%7,4), KŞ çizgi filminde sözel olarak üç kere (10,7), davranışsal olarak iki kere (%6,6) ve AB çizgi filminde davranışsal olarak bir kere (%7,1) görülmüştür.

Tablo 1. Örneklemeye Alınan Çizgi Film Serilerinde Yer Alan Değerlerin Sözel ve Davranışsal Olarak Dağılımı

Değer	RT				EÇ				MUBKK				KŞ				AB			
	Söz		Dav		Söz		Dav		Söz		Dav		Söz		Dav		Söz		Dav	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sevgi	-	-	2	9,1	3	13	2	7,8	4	12,9	4	14,8	-	-	-	-	1	12,5	4	28,6
Saygı	-	-	1	4,5	-	-	-	-	-	-	1	3,7	-	-	-	-	-	-	1	7,1
Hoşgörü	1	5,8	1	4,5	2	8,8	3	11,5	4	12,9	-	-	2	7,1	1	3,3	2	25	-	-
Sabır	1	5,8	-	-	1	4,3	1	3,8	-	-	-	-	-	-	-	-	2	25	-	-
İş birliği	7	41,1	4	18,2	7	30,4	6	23	8	25,8	5	18,5	8	28,6	5	16,7	-	-	1	7,1
Sorumluluk	2	11,7	6	27,3	3	13	3	11,5	3	9,7	1	3,7	3	10,7	16	53,4	1	12,5	3	21,5
Yardımlaşma	4	23,5	5	22,7	2	8,8	9	34,6	11	35,5	14	51,9	12	42,9	6	20	2	25	4	28,6
Paylaşma	2	11,7	3	13,7	5	21,7	2	7,8	1	3,2	2	7,4	3	10,7	2	6,6	-	-	1	7,1
Toplam	17	100	22	100	23	100	26	100	31	100	27	100	28	100	30	100	8	100	14	100

Tablo 1'e göre, ele alınan değerlerin sözel ve davranışsal olarak dağılım oranları arasında benzerlik olduğu görülmüştür. Bununla birlikte sözel olarak *yardımlaşma* ve *iş birliği* değerleri oran olarak en çok görülen değerler olmuştur. Davranışsal olarak bakıldığında ise, *sorumluluk* ve *yardımlaşma* değerleri öne çıkmaktadır. AB çizgi filmi özelinde ise davranışsal oranlar, ana karakterin konuşmayan bir oyuncak olmasından dolayı, daha çok görülmüştür.

Çizgi filmlerde en çok yer verilen değerlerin sözel ve davranışsal yönlerini içerik olarak incelediğimizde, farklı şekillerde kullanıldığı belirlenmiştir. Örneğin *yardımlaşma* değeri ile ilgili olarak Rafadan tayfa çizgi filminde profesörün asistanı 'profesörü kurtarmak için gereken neyse yapacağım' sözel ifadesini kullanmıştır. Davranışsal boyutta ise antrenman sırasında Hayri kronometre ile arkadaşları için süre tutmaktadır. Eymen ile Çimen çizgi filminde *yardımlaşma* değeri ile ilgili olarak, maymun 'Minik tavşanı bulmak için yardım edeceğim' sözel ifadesini kullanmıştır. Davranışsal boyutta ise kuş, takla atmak isteyen Eymen'e fiziksel destek vermiştir. Mucize: Uğur Böceği ile Kara Kedi çizgi filminde *yardımlaşma* değeri ile ilgili olarak, Adrien arkadaşına 'Buluşmaya yalnız gidemem, benimle gelir misin?' sözel ifadesini kullanmıştır. Davranışsal boyutta ise Kara Kedi yere düşen arkadaşı için fiziksel destek sağlamıştır. Kral Şakir çizgi filminde *yardımlaşma* değeri ile ilgili olarak, Fil Necati 'Arabayı park edemiyoruz, bize yardım edin' sözel ifadesini kullanmıştır. Davranışsal boyutta ise insanlar arabada mahsur kalan Remzi ile Necati için yiyecek ve içecek ikramında bulunmuştur. Ayıcık Bombo çizgi filminde *yardımlaşma* değeri ile ilgili olarak, Bombo'nun arkadaşı 'Daha çok satış yapabilmek için farklı ürünler satmanı öneriyorum' sözel ifadesini kullanmıştır. Davranışsal boyutta ise yarış sırasında Bombo'nun arabası bozulmuş ve rakipleri Bombo'ya tamir aleti vermiştir.

İş birliği değeri ile ilgili olarak Rafadan Tayfa çizgi filminde define araması sırasında çocuklar birbirlerine 'defineyi beraber aramalıyız' ifadesini kullanmışlardır. Aynı değerın davranışsal boyutunda Basri Amca'nın mesleğini sormak için çocuklar mahallenin belirli bölgelerinde görev alarak, onu beklemektedir. Eymen ile Çimen çizgi filminde *iş birliği* değeri ile ilgili olarak çocuklar ve Çimen birbirlerine 'İneğe yem göstererek onu oturduğu yerden kaldırmalıyız' ifadesini kullanmışlardır. Aynı değerın davranışsal boyutunda Eymen, ablası ve Çimen rüzgârda uçan fotoğraflarını yakalamaya çalışmışlardır. MUBKK çizgi filminde *iş birliği* değeri ile ilgili olarak Kara Kedi ve Uğur Böceği mucize kapsülünü kurtarmış ve birbirlerine 'Biz bir ekibiz, birlikte başardık' ifadesini kullanmışlardır. Aynı değerın davranışsal boyutunda Kara Kedi ve Uğur Böceği devrilmek üzere olan bir arabayı birlikte dengede tutmuş ve görevlerini tamamlamışlardır. Kral Şakir çizgi filminde *iş birliği* değeri ile ilgili olarak mahalle sakinleri Güneş ışığını kapatan yaratığa ulaşmak için 'fırıncıya ekmek yaptırmaya gidelim ve 'Anne sen burada sepeti bekle' denilerek görev dağılımı yapılmıştır. Aynı değerın davranışsal boyutunda Şakir, babası ve arkadaşı sırayla hamle yaparak satranç oyununu kazanmıştır. Ayıcık Bombo çizgi filminde *iş birliği* değerinin davranışsal boyutunda Bombo, rakibi ile tezgahını birleştirerek, birlikte çalışmaya başlamıştır. *Sorumluluk* değeri ile ilgili olarak, Rafadan Tayfa çizgi filminde çocuklar kendi becerilerine göre görev dağılımı yaparken Akın 'zihinden hesaplama konuları benim' sözel ifadesini kullanmıştır. Aynı değerın davranışsal boyutunda Hale bilmecenin cevabını bildiğini söyleyerek, diğer çocukların kendisini takip etmesini sağlamıştır. Eymen ile Çimen çizgi filminde *sorumluluk* değeri için çocukların oynadığı geçit bozulduğunda, Dila 'Geçidi ben yaparım' sözel ifadesini kullanmıştır. Aynı değerın davranışsal boyutunda Dila girilmesi zor olan bir geçide girmiş ve düşen fotoğrafı oradan çıkarmıştır. MUBKK çizgi filminde *sorumluluk* değeri için Başkan karakteri film çekiminin aksamaması üzerine ekibine 'Ben her şeyi düzeltereğim, merak etmeyin' sözel ifadesini kullanmıştır. Aynı değerın davranışsal boyutunda Kara Kedi iksir hazırlama

sürecinde doğru malzemeye ulaşmayı başararak karışımı tamamlamıştır. Kral Şakir çizgi filminde *sorumluluk* değeri için Şakir satranç oynamayı öğrenmek istemiş ve Fil Necati ‘*Satranç öğretme işi bende*’ sözel ifadesini kullanmıştır. Aynı değerın davranışsal boyutunda Şakir ve arkadaşları marketten yanlışlıkla aldıkları ürünü markete iade etmiştir. Ayıcık Bombo çizgi filminde ise *sorumluluk* değeri için odası dağılan Bombo’ya arkadaşı ‘Oyuncaklarını toplamalısın’ sözel ifadesini kullanmıştır. Aynı değerın davranışsal boyutunda yarışmacılar oyun başlamadan önce arabalarının bakımını ve hazırlıklarını tamamlamıştır.

Tablo 2 örnekleme alınan çizgi filmlerin toplam beş bölümünde yer alan değerlerin dağılımını göstermektedir.

Tablo 2. Örnekleme Alınan Çizgi Film Serilerinde Yer Alan Değerlerin Dağılımı

Değer	RT		EÇ		MUBKK		KŞ		AB		Dağılım	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sevgi	2	5,1	5	10,3	8	13,8	-	-	5	22,7	20	10,4
Saygı	1	2,6	-	-	1	1,7	-	-	1	4,5	3	1,7
Hoşgörü	2	5,1	5	10,3	4	6,8	3	5,3	2	9,1	16	7,3
Sabır	1	2,6	2	4,1	-	-	-	-	2	9,1	5	3,2
İş birliği	11	28,2	13	26,5	13	22,4	13	22,4	1	4,5	51	20,8
Sorumluluk	8	20,5	6	12,2	4	6,8	19	32,8	4	18,2	41	18,1
Yardımlaşma	9	23,1	11	22,4	25	43,1	18	30,9	6	27,4	69	29,3
Paylaşma	5	12,8	7	14,2	3	5,3	5	8,6	1	4,5	21	9,2
Toplam	39	100	49	100	58	100	58	100	22	100	226	100

Tablo 2 örnekleme dahil edilen çizgi filmlerin toplam beş bölümünde yer alan sekiz adet değerın dağılımını göstermektedir. Bu sekiz değerden *sevgi* değerinin Rafadan Tayfa çizgi filminde iki kere (%5,1), Eymen ile Çimen çizgi filminde beş kere (%10,3), Mucize: Uğur Böceği ile Kara Kedi çizgi filminde sekiz kere (%13,8) ve Ayıcık Bombo çizgi filminde beş kere (%22,7), ele alındığı belirlenmiştir. *Saygı* değeri RT çizgi filminde bir kere (%2,6), MUBKK çizgi filminde bir kere (%1,7), AB çizgi filminde bir kere (%4,5); *hoşgörü* değeri RT çizgi filminde bir kere (%5,1), EÇ çizgi filminde beş kere (%10,3), MUBKK çizgi filminde dört kere (%6,8), KŞ çizgi filminde üç kere (%5,3), AB çizgi filminde iki kere (%9,1); *sabır* değeri RF çizgi filminde bir kere (%2,6), EÇ çizgi filminde iki kere (4,1), AB çizgi filminde iki kere (%9,1); *iş birliği* değeri RT çizgi filminde on bir kere (%28,2), EÇ ve KŞ çizgi filminde on üçer kere (%26,5), MUBKK çizgi filminde on üç kere (22,4), AB çizgi filminde bir kere (%4,5); *sorumluluk* değeri RT çizgi filminde sekiz kere (%20,5), EÇ çizgi filminde altı kere (%12,2), MUBKK çizgi filminde dört kere (%6,8), KŞ çizgi filminde on dokuz kere (32,8), AB çizgi filminde dört kere (%18,2); *yardımlaşma* değeri RT çizgi filminde dokuz kere (%23,1), EÇ çizgi filminde on bir kere (%22,4), MUBKK çizgi filminde yirmi beş kere (%43,1), KŞ çizgi filminde on sekiz kere (%30,9), AB çizgi filminde altı kere (%27,4); *paylaşma* değeri RT çizgi filminde beş kere (%12,8), EÇ çizgi filminde yedi kere (%14,2), MUBKK çizgi filminde üç kere (%5,3), KŞ çizgi filminde beş kere (%8,6) ve AB çizgi filminde bir kere (%4,5) görülmüştür.

Örnekleme dahil edilen beş çizgi filmde yer alan değerlerin dağılımını incelendiğinde, *sevgi* değerinin yirmi kere (%10,4), *saygı* değerinin üç kere (%1,7), *hoşgörü* değerinin on altı kere (%7,3), *sabır* değerinin beş kere (%3,2), *iş birliği* değerinin elli bir kere (%20,8), *sorumluluk* değerinin kırk bir kere (%18,1), *yardımlaşma* değerinin altmış dokuz kere (%29,3) ve *paylaşma* değerinin yirmi bir kere (%9,2) ele alındığı belirlenmiştir. Buna göre, 2022 yılında en çok

izlenen bu beş çizgi filmde yardımlaşma, iş birliği ve sorumluluk değerleri ön planda yer almaktadır. *Saygı* ve *sabır* değerlerinin ise çok az ele alındığı belirlenmiştir.

Tablo 3 örnekleme dahil edilen çizgi film serilerinde yer alan değerlerin, çizgi film süresine göre ele alınma ortalamalarını göstermektedir.

Tablo 3. Örnekleme Alınan Çizgi Film Serilerinde Yer Alan Değerlerin Çizgi Film Süresine Göre Ele Alınma Ortalamaları

Değer	RF		EÇ		MUBKK		KŞ		AB		Ortalama	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sevgi	0,4	1,54	1	5	1,6	4	-	-	1	8,22	0,8	3,75
Saygı	0,2	0,77	0,2	1	0,2	0,5	-	-	0,2	1,66	0,1	0,78
Hoşgörü	0,4	1,53	0,8	4	0,8	2	0,6	2,5	0,4	3,32	0,6	2,67
Sabır	0,2	0,77	0,2	2	-	-	-	-	0,4	3,32	0,1	1,21
İş birliği	2,2	8,42	2,7	13	2,6	6,5	2,6	10,82	0,2	1,66	2,1	8,08
Sorumluluk	1,6	6,13	1,2	6	0,8	2	3,8	15,8	1,2	9,98	1,7	7,98
Yardımlaşma	1,8	6,91	2,3	11	5	12,5	3,6	14,98	1,6	13,3	2,8	11,7
Paylaşma	1	3,85	1,4	7	0,6	1,5	1	4,18	0,2	1,66	0,8	3,63
Toplam	7,8	29,92	9,8	49	11,6	29	11,6	48,28	5,2	43,12	9	39,8

Tablo 3 örnekleme dahil edilen çizgi filmlerin beş bölümünde yer alan değerlerin, çizgi film süresine göre ele alınma ortalamalarını göstermektedir. Bu sekiz değerden *sevgi* değerinin RT çizgi filminde 0,4 kere (%1,54), EÇ çizgi filminde 1 kere (%5), MUBKK çizgi filminde 1,6 kere (%4), AB çizgi filminde 1 kere (%0,8) ele alındığı belirlenmiştir. *Saygı* değeri RT çizgi filminde 0,2 kere (%0,77), EÇ çizgi filminde 0,2 kere (%1), MUBKK çizgi filminde 0,2 kere (%0,5), AB çizgi filminde 0,2 kere (%1,66); *hoşgörü* değeri RT çizgi filminde 0,4 kere (%1,53), EÇ çizgi filminde 0,8 kere (%4), MUBKK çizgi filminde 0,8 kere (%2), KŞ çizgi filminde 0,6 kere (%2,5), AB çizgi filminde 0,4 kere (%3,32); *sabır* değeri RF çizgi filminde 0,2 kere (%0,77), EÇ çizgi filminde 0,2 kere (%2), AB çizgi filminde 0,4 kere (%3,32); *iş birliği* değeri RT çizgi filminde 2,2 kere (%8,42), EÇ çizgi filminde 2,7 kere (%13), MUBKK çizgi filminde 2,6 kere (%6,5), KŞ çizgi filminde 2,6 kere (%10,82), AB çizgi filminde 0,2 kere (%1,66); *sorumluluk* değeri RT çizgi filminde 1,6 kere (%6,13), EÇ çizgi filminde 1,2 kere (%6), MUBKK çizgi filminde 0,8 kere (%2), KŞ çizgi filminde 3,8 kere (%15,8), AB çizgi filminde 1,2 kere (%9,98); *yardımlaşma* değeri RT çizgi filminde 1,8 kere (%6,91), EÇ çizgi filminde 2,3 kere (%11), MUBKK çizgi filminde 5 kere (%12,5), KŞ çizgi filminde 3,6 kere (%14,98), AB çizgi filminde 1,6 kere (%13,3); *paylaşma* değeri RT çizgi filminde 1 kere (%3,85), EÇ çizgi filminde 1,4 kere (%7), MUBKK çizgi filminde 0,6 kere (%1,5), KŞ çizgi filminde 1 kere (%4,18) ve AB çizgi filminde 0,2 kere (%1,66) görülmüştür.

Örnekleme dahil edilen beş çizgi filmde yer alan değerlerin genel ortalaması incelendiğinde, *sevgi* değerinin 0,8 kere (%3,75), *saygı* değerinin 0,1 kere (%0,78), *hoşgörü* değerinin 0,6 kere (%2,67), *sabır* değerinin 0,1 kere (%1,21), *iş birliği* değerinin 2,1 kere (%8,08), *sorumluluk* değerinin 1,7 kere (%7,98), *yardımlaşma* değerinin 2,8 kere (%11,7) ve *paylaşma* değerinin 0,8 kere (%3,63) ele alındığı belirlenmiştir. Buna göre, 2022 yılında en çok izlenen bu beş çizgi filmde yardımlaşma, iş birliği ve sorumluluk değerleri ön planda yer almaktadır. *Saygı* ve *sabır* değerlerinin ise çok az ele alındığı belirlenmiştir.

Tablo 4 örnekleme alınan çizgi filmlerin toplam beş bölümünde yer alan değerlerin, çizgi film süresine göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 4. Örneklemeye Alınan Çizgi Film Serilerinde Yer Alan Değerlerin Çizgi Film Süresine Göre Dağılımı

Değerler	RT		EÇ		MUBKK		KŞ		AB		Dağılım	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	39	20	49	49	58	29	58	48	22	36,6	226	36,52

Tablo 4 örnekleme dahil edilen çizgi filmlerin beş bölümünde yer alan değerlerin, çizgi film süresine göre dağılımını göstermektedir. Tabloya göre değerlerin Rafadan Tayfa çizgi filminde otuz dokuz kere (%20), Eymen ile Çimen çizgi filminde kırk dokuz kere (%49), Mucize: Uğur Böceği ile Kara Kedi çizgi filminde elli sekiz kere (%29), Kral Şakir çizgi filminde elli sekiz kere (%48) ve Ayıcık Bombo çizgi filminde yirmi iki kere (%36,6) ele alındığı belirlenmiştir. Buna göre, 2022 yılında en çok izlenen bu beş çizgi filmde değerlere iki yüz yirmi altı kez (%36,52) yer verilmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan ve çocuklar tarafından en çok izlenen çizgi filmlerin içerik ve verilen değerler yönünden incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında 2022 yılında en çok izlenen beş çizgi filmin beşer adet bölümü olmak üzere toplam 25 çizgi film serisi incelenmiştir. Çizgi filmlerde yer alan değerler sunuluş biçimlerine göre (sözel ifade/davranışsal ifade) iki kategoride değerlendirilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre, Rafadan Tayfa çizgi filminde sözel olarak en çok ifade edilen değerlerin *iş birliği* (%41) ve *yardımlaşma* (%23,5); en az ifade edilen değerlerin *hoşgörü* (%5,8) ve *sabır* (%5,8) olduğu belirlenmiştir. Davranışsal olarak en çok ifade edilen değerler *sorumluluk* (%27,3) ve *yardımlaşma* (%22,7) olurken, en az ifade edilen değerler *saygı* (%4,5) ve *hoşgörü* (%4,5) olarak bulunmuştur. Rafadan Tayfa çizgi filminin genel dağılımına bakıldığında *iş birliği* (%28,2), *yardımlaşma* (%23,1) ve *sorumluluk* (%20,5) değerlerinin öne çıktığı görülmektedir. Çizgi filmde en az yer verilen değerlerin *saygı* (%2,6) ve *sabır* (%2,6) olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, çizgi filmde davranışsal olarak ifade edilen değer sayısının (n=22), sözel olarak ifade edilen değer sayısından (n=17) fazla olduğu tespit edilmiştir. Çizgi filmin genel dağılımı incelendiğinde değerlerin toplam 39 kere ele alındığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Şentürk ve Keskin (2019) tarafından yapılan bir çalışmada Rafadan Tayfa çizgi filmi değerler açısından incelenmiş ve *yardımlaşma* değerinin en çok yer verilen değer olduğu belirlenmiştir. Sadioğlu, Turan, Devenci Dikmen, Yılmaz ve Özkan Muhtar (2018) tarafından yapılan diğer araştırmada Rafadan Tayfa çizgi filminde en çok ele alınan değer *yardımlaşma*; en az ele alınan değer *hoşgörü* olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmalar, elde edilen araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Elde edilen bulgulara göre, Eymen ile Çimen çizgi filminde sözel olarak en çok ifade edilen değerlerin *iş birliği* (%30,4) ve *paylaşma* (%21,7); en az ifade edilen değerlerin *yardımlaşma* (%8,8) ve *hoşgörü* (%5,8) olduğu belirlenmiştir. Davranışsal olarak en çok ifade edilen değerler *yardımlaşma* (%34,6) ve *iş birliği* (%23) olurken, en az ifade edilen değerler *sabır* (%3,8), *sevgi* (%7,8) ve *paylaşma* (7,8) olarak bulunmuştur. Eymen ile Çimen çizgi filminin genel dağılımına bakıldığında *iş birliği* (%26,5), *yardımlaşma* (%22,4) ve *paylaşma* (%14,2) değerlerinin öne çıktığı görülmektedir. Çizgi filmde en az yer verilen değerlerin *sabır* (%4,1), *sevgi* (%10,3) ve *hoşgörü* (%10,3) olduğu belirlenmiştir. Çizgi filmin incelenen beş bölümünde *saygı* değerinin yer almadığı görülmüştür. Bununla birlikte, çizgi filmde davranışsal olarak ifade edilen değer sayısının (n=26), sözel olarak ifade edilen değer sayısından (n=23) fazla olduğu tespit edilmiştir. Çizgi filmin genel dağılımı incelendiğinde değerlerin toplam 49 kere ele alındığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Beldağ ve Yarar Kaptan (2017) tarafından

yapılan bir çalışmada çocuklara yönelik hazırlanan animasyon filminde en çok yer verilen değer *yardımlaşma*, en az yer verilen değer *saygı* olduğu belirlenmiştir. Bu çalışma, elde edilen araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Elde edilen bulgulara göre, Mucize: Uğur Böceği ile Kara Kedi çizgi filminde sözel olarak en çok ifade edilen değerlerin *yardımlaşma* (%35,5) ve *iş birliği* (%25,8); en az ifade edilen değerlerin *paylaşma* (%3,2) ve *sorumluluk* (%9,7) olduğu belirlenmiştir. Davranışsal olarak en çok ifade edilen değerler *yardımlaşma* (%51,9) ve *iş birliği* (%18,5) olurken, en az ifade edilen değerler *saygı* (%3,7) ve *sorumluluk* (%3,7) olarak bulunmuştur. MUBKK çizgi filminin genel dağılımına bakıldığında *yardımlaşma* (%43,1), *iş birliği* (%22,4) ve *sevgi* (%13,8) değerlerinin öne çıktığı görülmektedir. Çizgi filmde en az yer verilen değerlerin *saygı* (%1,7) ve *paylaşma* (%5,3) olduğu belirlenmiştir. Çizgi filmin incelenen beş bölümünde *sabır* değerinin yer almadığı görülmüştür. Bununla birlikte, çizgi filmde sözel olarak ifade edilen değer sayısının (n=31), davranışsal olarak ifade edilen değer sayısından (n=27) fazla olduğu tespit edilmiştir. Çizgi filmin genel dağılımı incelendiğinde değerlerin toplam 58 kere ele alındığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Sevim (2013) tarafından yapılan yerli ve yabancı çizgi filmlerin incelendiği bir çalışmada, yabancı çizgi film serisinde en çok *yardımlaşma* ve *iş birliği* değerlerinin yer aldığı, *hoşgörü* ve *saygı* değerlerine daha az yer verildiği belirlenmiştir. Bu çalışma, elde edilen araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Elde edilen bulgulara göre, Kral Şakir çizgi filminde sözel olarak en çok ifade edilen değerlerin *yardımlaşma* (%42,9) ve *iş birliği* (%28,6); en az ifade edilen değerlerin *hoşgörü* (%7,1), *paylaşma* (%10,7) ve *sorumluluk* (%10,7) olduğu belirlenmiştir. Davranışsal olarak en çok ifade edilen değerler *sorumluluk* (%53,4) ve *yardımlaşma* (%20) olurken, en az ifade edilen değerler *hoşgörü* (%3,3) ve *paylaşma* (%6,6) olarak bulunmuştur. Kral Şakir çizgi filminin genel dağılımına bakıldığında *sorumluluk* (%32,8), *yardımlaşma* (%30,9) ve *iş birliği* (%22,4) değerlerinin öne çıktığı görülmektedir. Çizgi filmde en az yer verilen değerlerin *hoşgörü* (%5,3) ve *paylaşma* (%8,6) olduğu belirlenmiştir. Çizgi filmin incelenen beş bölümünde *sevgi*, *saygı* ve *sabır* değerinin yer almadığı görülmüştür. Bununla birlikte, çizgi filmde davranışsal olarak ifade edilen değer sayısının (n=30), sözel olarak ifade edilen değer sayısından (n=28) fazla olduğu tespit edilmiştir. Çizgi filmin genel dağılımı incelendiğinde değerlerin toplam 58 kere ele alındığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Ay (2021) tarafından Kral Şakir çizgi filminin değerler açısından incelendiği bir çalışmada, çizgi filmde en sık yer alan değer *yardımlaşma*, en az yer verilen değer *saygı* olduğu belirlenmiştir. Bu çalışma, elde edilen araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Elde edilen bulgulara göre, Ayıcık Bombo çizgi filminde sözel olarak en çok ifade edilen değerlerin *hoşgörü* (%25), *sabır* (%25) ve *yardımlaşma* (%25); en az ifade edilen değerlerin *sevgi* (%12,5) ve *sorumluluk* (%12,5) olduğu belirlenmiştir. Davranışsal olarak en çok ifade edilen değerler *sevgi* (%28,6) ve *yardımlaşma* (%28,6) olurken, en az ifade edilen değerler *saygı* (%7,1), *iş birliği* (%7,1) ve *paylaşma* (%7,1) olarak bulunmuştur. Ayıcık Bombo çizgi filminin genel dağılımına bakıldığında *yardımlaşma* (%27,4) ve *sevgi* (%22,7) değerlerinin öne çıktığı görülmektedir. Çizgi filmde en az yer verilen değerlerin *saygı* (%4,5), *iş birliği* (4,5) ve *paylaşma* (%4,5) olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, çizgi filmde davranışsal olarak ifade edilen değer sayısının (n=14), sözel olarak ifade edilen değer sayısından (n=8) fazla olduğu tespit edilmiştir. Çizgi filmin genel dağılımı incelendiğinde değerlerin toplam 22 kere ele alındığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayıcık Bombo çizgi filminde yer alan ana karakterin konuşmayan bir oyuncak olması, davranışsal ifade oranının daha fazla görülmesinde etkili olmuştur.

Elde edilen bulgulara göre, 2022 yılında en çok izlenen beş çizgi filmde yer alan değerlerin sözel ve davranışsal olarak dağılımı birbirlerine benzer oranlardadır. Çizgi filmlerin geneline bakıldığında, sözel olarak en çok yer verilen değerler *yardımlaşma* ve *iş birliği*; en az yer verilen değerlerin *sabır* ve *sevgi* olduğu bulunmuştur. Sözel olarak ifade edilen *saygı* değerine rastlanmamıştır. Değerlerin davranışsal olarak dağılımı incelendiğinde, *sorumluluk* ve *yardımlaşma* değerleri öne çıkmaktadır. *Saygı* ve *sabır* değerleri davranışsal olarak en az ifade edilen değerlerdir. Buna göre, 2022 yılında en çok izlenen bu beş çizgi filmde *yardımlaşma*, *iş birliği* ve *sorumluluk* değerleri ön planda yer almaktadır. *Saygı* ve *sabır* değerlerinin ise çok az ele alındığı belirlenmiştir. Kadan ve Aral (2017) tarafından yapılan benzer bir çalışmada çocukların en çok izlediği çizgi filmler incelenmiş ve bu çizgi filmlerde en sık *yardımlaşma* değerine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Erşan ve Er (2022) yaptıkları çalışmada iş birliği ve yardımlaşma değerlerinin çocuk çizgi filmlerinde daha sık ele alındığını belirtmişlerdir. Her iki çalışma sonucu da, bu araştırmada elde edilen sonuçlar ile paralellik göstermektedir. Çocuklar izledikleri çizgi filmlerden etkilenmektedir. Okul öncesi dönem, çocukların değer edinme, karakter geliştirme ve davranış düzenleme becerilerinin gelişimi yönünden kritik bir öneme sahiptir. Bu çalışmada, benzer çalışmaların da gösterdiği gibi, çocuklara yönelik hazırlanan çizgi filmlerde değerlere yeterli sayıda ve dengeli olarak yer verilmesi gerektiği belirlenmiştir. Bu çalışmada elde edilen bulgular, 2022 yılında en çok izlenen beş çizgi filmin beşer bölümü olmak üzere yirmi beş çizgi film serisinden oluşmaktadır. Benzer bir çalışma, güncel izlenme oranları ışığında çizgi filmlerin bölüm sayıları artırılarak yapılabilir. Bu çalışmada veriler doküman analizi kullanılarak incelenmiştir. Çocukların izlediği çizgi filmlerden etkilenme düzeyini belirlemek amacı ile deneysel bir çalışma yapılabilir. Araştırmada çizgi filmler zaman aralığı yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Nitel veri analizi yapılan benzer çalışmalarda zaman aralığı yönteminin kullanılması önerilebilir. Bunlara ek olarak, ailelerin çocuk yayınları hakkında bilgi sahibi olmalarını ve bilinçli olarak çizgi film seçebilmelerini sağlamak amacı ile aile eğitim programları hazırlanması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akıncı, A. (2013). *Okul öncesi döneme yönelik hazırlanan çizgi filmlerde değerlerin sunumu: TRT çocuk kanalı örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ay, H. (2021). *Kral Şakir çizgi filminin değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kütahya.
- Bailey, K. D. (1982). *Methods of social research*. New York: The Free.
- Beldağ, A., & Yazar Kaptan, S. (2017). Arabalar filminin içerdiği değerlere ilişkin bir inceleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(18), 487-499.
- Borzekowski, D. L. (2018). A quasi-experiment examining the impact of educational cartoons on Tanzanian children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 54, 53-59
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13. Baskı). Ankara: Pegem.
- Can, A. (1997). *Children and cartoons*. Self Education.
- Erşan, Ş. & Er, H. (2022). Sosyal öğrenme kuramı bağlamında çizgi filmlerin değerler açısından analizi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 47, p. 290-307.
- Gökkaya, Y. (2018). *Okul öncesi eğitimde kullanılan eğitsel etkinlik uyarlamalarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Gökkaya, Y. & Duman, G. (2022). Okul öncesi eğitimde kullanılan eğitsel etkinlik uyarlamalarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30. Yıl Özel Sayısı, 43-58. DOI: 10.18026/cbayarsos.1056025.
- Güler, D. (1989). Çocuk, TV ve çizgi film. *Açık Öğretim Fakültesi İletişim Bilimleri Dergisi*, 5, 163-179.
- Kadan, G., & Aral, N. (2017). Evrensel değerlerin çizgi filmler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(6), 104-117.
- Karakaş, A., & Sarıçoban, A. (2011). Altyazılı çizgi filmlerin öğrencilerin tesadüfi kelime öğrenimleri üzerine etkileri. *XX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 8-10 Eylül 2011, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Ker Dinçer, M. & Yılmazkol, Ö. (2009). *Televizyon: Çocuklara gerçek hayatı şiddetle öğreten çağdaş masal anlatıcı*. Ankara: Nobel.
- Klinger, L. J. (2006). *What are your children watching? a Dpics-u analysis of parent-child interactions in television cartoons*. Doktora Tezi, Auburn University in Partial Fulfillment of the Requirements, Alabama.
- Köksalan, B., Aldım, U. F. & Gögebakan, Ş. (2018). Media consuming in children: Child development, babyhood (0-2), early childhood, interests. Gülşah Sarı (Ed.) *Handbook of Research on Children's Consumption of Digital Media* içinde (ss. 41-49). ABD: IGI Global.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Okul öncesi eğitime ilişkin hedefler*. <https://124.im/nIWkM> sayfasından erişilmiştir.
- Oruç, C., Tecim, E. & Özyürek, H. (2011). Okul öncesi dönem çocuğunun kişilik gelişiminde rol modellik ve çizgi filmler. *Ekev Akademi Dergisi*, 15(48), 281- 297.
- Sancak, Y. (2018). *Çizgi filmlerin din eğitimindeki rolü hakkında din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin görüşleri: Sivas ve Kars ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Sevim, Z. (2013). *Çizgi filmlerin değerler eğitimi bakımından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Şirin, N. (2012). Davranışı belirleme, tanımlama ve kayıt tutma. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar* içinde (s. 41-99). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Televizyon İzleme Araştırmaları Anonim Şirketi (2022). *Yıllık izlenme raporu*. <https://tiak.com.tr/tablolalar> sayfasından erişilmiştir.
- Türkmen, N. (2012). Çizgi filmlerin kültür aktarımındaki rolü ve Pepee. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36 (2), 139-158. Retrieved from <http://cujos.cumhuriyet.edu.tr/tr/pub/issue/4347/59453>
- Uyanık Balat, G. & Dağal, B. (2011). *Okul öncesinde değerler eğitimi etkinlikleri*. (3.Baskı). Ankara: Kök.
- Ünalp, N. & Durualp, E. (2012). Televizyonun okul öncesi çocuklar üzerindeki etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 93-104.
- Wach, E., & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. *IDS Practice Paper in Brief*, 13, 1-11.
- Yağlı, A. (2013). Çocuğun eğitiminde ve sosyal gelişiminde çizgi filmlerin rolü: Caillou ve Pepee örneği. *International Prediodical For The Language, Literatuare and History of Turkish*, 8(10), 707-719.
- Yecke, C. P. (2005). *Mayhem in the Middle; How middle schools have failed America- and how to make them work*. Washington, DC: The Thomas B. Fordham Institute.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In order for cartoons, which have a great place in children's daily routines, to be used as educational material, they must provide qualified stimuli for children. Information about the content of cartoons and the messages they give to children is limited (Klinger, 2006). This situation makes it difficult to determine the quality of cartoons and the values they bring to children (Akıncı, 2013, p.3). Therefore, it is necessary to focus on the content of the cartoons prepared for children and in which children spend a lot of time, and the values they add to children. For this reason, in the research, it is aimed to examine the cartoons that children watch most in terms of content and value.

Method

Research Model

The document analysis method was used to examine, describe and interpret the cartoons watched by children. The cartoons examined within the scope of the study consist of the series published in the 2022 season. Therefore, it is a cross-sectional study. The universe of the research consists of cartoons watched by children in the age group of 4-7. In order to determine the cartoons to be sampled, stratified purposive sampling method was used before sampling methods. The parts of the selected cartoons to be sampled were determined by a simple random method.

Data Collection and Analysis

The cartoons that were sampled within the scope of the research were examined using the Cartoon Content Evaluation Form. The coding of the values in the form was done using the time interval method. The time interval method is when the target behavior occurs within a specified time (Şirin, 2012, p.44). The cartoons were stopped at intervals of 30 seconds, the value in this interval and the way the value was given were recorded. The way of giving values is divided into two categories as verbal and behavioral. In this context, one part of each cartoon was selected and coded by an independent researcher. By calculating the reliability among researchers as a result of the comparison. The value of 80 was reached and the researcher continued the data collection process individually.

Findings

Table 1. Distribution of Values by Cartoon Duration

Values	RT		EÇ		MUBKK		KŞ		AB		Distribution	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	39	20	49	49	58	29	58	48	22	36,6	226	36,52

According to the table, the values are thirty-nine times (20%) in the cartoon Rafadan Tayfa, forty-nine times (49%) in the cartoon Eymen and Çimen, fifty-eight times (29%) in the cartoon Miracle: Ladybug and the Black Cat, fifty-eight times in the cartoon Kral Şakir. eight times (48%) and twenty-two times (36.6%) in the Cartoon Teddy Bear. Accordingly, the values were included two hundred and twenty-six times (36.52%) in these five most watched cartoons in 2022.

Conclusion and Discussion

The values of cooperation, cooperation and responsibility are at the forefront in these five most watched cartoons in 2022. It has been determined that the values of respect and patience are rarely discussed. In a similar study conducted by Kadan and Aral (2017), the cartoons that children watch the most were examined and it was concluded that the value of cooperation was most frequently included in these cartoons. Similarly, Erşan and Er (2022) stated in their study that the values of cooperation and cooperation are more frequently discussed in children's cartoons. The results of both studies show parallelism with the results obtained in this study. Children are influenced by the cartoons they watch. Preschool period has a critical importance in terms of the development of children's value acquisition, character development and behavior regulation skills. In this study, it was determined that values should be included in sufficient numbers and in a balanced way in cartoons prepared for children, as similar studies have shown.

Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Dinleme Sorunları ve Çözüm Önerileri**

Nilda HOCAOĞLU^{1*} & Gürbüz OCAK²

¹ Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye

² Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye

Gönderilme Tarihi (Received): 13/12/2023

Kabul Tarihi (Accepted): 27/06/2024

Düzeltilme Tarihi (Revised): 26/06/2024

Yayınlanma Tarihi (Published): 30/06/2024

Özet

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersinde dinlemeyle ilgili karşılaştıkları sorunları tespit etmek ve bu sorunların giderilmesinde hangi stratejilerden yararlandıklarını ortaya çıkarmaktır. Bu çalışmada, nitel bir araştırma yöntemi olan fenomenolojik yaklaşımdan yararlanılmıştır. Araştırmaya uygun örneklem yöntemi ile gönüllülük esasına dayalı 44 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Yapılandırılmış görüşme formları ile veriler toplanmış ve içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde görüşme formunda yer alan üç temel soru üç ana tema olarak belirlenmiş, bu ana temalar alt temalara ayrılarak kendi içlerinde de kategori ve kodlar olarak içerik analizi tamamlanmıştır. Verilen cevaplara göre öğrencilerin çoğu İngilizce becerilerinin yeterli düzeyde olmaması sebebiyle dinlemede sorunlar yaşamaktadır. Bu sorunları ortadan kaldırmak adına öğrencilerin çoğunlukla bilişsel ve sosyo-duyuşsal stratejilerden yararlandıklarını söylemek mümkündür. Dinleme becerisini geliştirmek adına öğrencilerin çoğu sınıf dışında çalışmalar yapmaktadır. Bu araştırmanın sonucuna göre dinlerken bütünden parçaya işlemlerle ilgili yaşanan sorunlar en çok rastlanan sorunlar olarak belirlenmiştir. Ancak öğrenciler özellikle dinlerken not tutarak yaşadıkları bu sorunları ortadan kaldırmaya çalışmaktadır.

Anahtar kelimeler: İngilizce dersi, dinleme becerisi, dinleme stratejileri, ortaokul öğrencileri.

Secondary School Students' English Listening Problems and Solution Suggestions

Abstract

The aim of this study is to identify the problems that secondary school students encounter regarding listening in English lessons and to reveal which strategies they use to overcome these problems. In this study, the phenomenological approach, a qualitative research method, was conducted. Forty-four secondary school students participated in the study voluntarily with the appropriate sampling method. Data were collected with structured interview forms and analyzed using by content analysis method. In the analysis of the data, three basic questions in the interview form were determined as three main themes. These main themes were divided into sub-themes, and the content analysis was completed as categories and codes within themselves. According to the answers, most students have problems in listening because their English skills are insufficient. It is possible to say that students mostly benefit from cognitive and socio-affective strategies to eliminate these problems. Many students study English outside the classroom in order to improve their listening skills. According to the results of this research, the problems experienced related to top-down processing while listening were determined as the most common problems. However, students try eliminating these problems, especially by taking notes while listening.

Keywords: English lesson, listening ability, listening strategies, secondary school students.

*Sorumlu Yazar: e-mail nhocaoglu@aku.edu.tr

Orcid No: 0000-0002-3456-095X

** Bu çalışma 2. yazarın danışmanlığında 1. yazar tarafından hazırlanan doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

GİRİŞ

Dinleme doğrudan gözlemlenemeyen bir süreçtir (Rost, 2011, s. 2). Belki de bu nedenle genellikle dinlemenin önemi hafife alınmış ve dil sınıflarında dört beceri (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) arasında tartışmasız en az anlaşılan ve en çok göz ardı edilen beceri olmuştur (Pinnell & Jaggar, 2003). Ancak unutulmamalıdır ki öğrencilerin bir yabancı dilde çalışarak geçirdikleri zamanın yarısından fazlasını dinleme oluşturmaktadır (Nunan, 1998). Dinlemek dili öğrenmenin yoludur. Zihinde bir anlam haritası oluşturmanın en iyi yöntemi anlamlı dinleme pratiği yapabilmektir. Dinleyerek zihinde bu bilişsel haritanın oluşabilmesi için gerekli bilgiler oluşturulur. Ancak bu yeterli bilgiler oluşturulduktan sonra öğrenci konuşmaya başlayabilir. Bu dinleme dönemi, diğer dil becerilerinin temelini oluşturan bir gözlem ve öğrenme dönemidir (Lynch ve Mendelsohn, 2002, s. 194). Dinleme, birtakım süreçlerin aynı anda kullanılması, sırayla takip edilmesi veya birleştirilerek kullanılması ile meydana gelir.

Dinleme süreçleri aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Aşağıdan yukarıya süreçler dinleyicinin parçalardan bütüne giden konuşma akışından mesajı parça parça bir araya getirmek için kullandığı süreçlerdir. Bu işlemler, konuşma akışını işitsel-fonetik, fonemik, hecesel, sözcüksel, sözdizimsel, anlamsal, önermesel, edimsel ve yorumlayıcı olmak üzere giderek artan düzeylerde algılamayı ve ayrıştırmayı içerir (Field, 2003, s. 326). Yukarıdan aşağıya süreçler ise dinleyicinin bütünden önceki bilgilere, içeriklere ve retorik şemalardan parçalara geçişini içerir. Başka bir deyişle, dinleyici, mesajın ne içereceğini tahmin etmek için iletişim bağlamı hakkında bildiklerini kullanır. Buradaki anahtar süreç çıkarım yapmaktır (Nation ve Newton, 2009). Bu iki işlem türü bir araya getirildiğinde dinleme tek bir beceri olarak değil çeşitli alt becerileri içeren kapsamlı bir beceri olarak görülür. Bağlamdan ipuçlarını çekerek ve birkaç anahtar kelime seçerek, mesajın dilbilgisi biçimine dikkat etmeden sözlü bir mesajı anlamlandırmak mümkündür. Yani fark etmeden de anlamak mümkündür. Anlam odaklı dinleme tipik olarak dinlediğini anlamaya yönelik yukarıdan aşağıya bir yaklaşımı vurgular.

Field (2013, s. 95-96), dinlemeye ait aynı anda gerçekleşebilecek beş sürecin olduğunu belirtmektedir. İlk üçünü alt düzey süreçler olarak tanımlar. Bunlar, girdinin kodunu çözmeyi, sözlüksel bir arama yapmayı ve dinleyicinin kendi sözcüklerini kullanarak duyduklarına dayalı olarak soyut bir önerme üretmeyi içeren ayrıştırmayı içerir. Son iki süreçten daha yüksek seviyeli süreçler olarak bahsetmektedir. Bunlar ilk olarak, dinleyicinin dünya bilgisini uygulamasını ve konuşmacı tarafından söylenmemiş her şeyi çıkarım stratejilerinin kullanılarak anlamın inşa edilmesini içerir. İkincisi ise dinleyicinin mesajın önceki bölümlerine söylenenlerin uygunluğunu ve uygulanabilirliğini kontrol ettiği söylemin inşasını içermektedir. Bunlar daha sonra dinleyicinin hatırladığı gibi tüm resme entegre edilir. Field (2013), bu üst düzey süreçlerin ardışık bir sırada gerçekleşmeyebileceğini ve dinleyicinin sürekli olarak "sözcük, deyim ve tümce düzeyinde" geçici tahminler yaptığını ekler.

Dinlemeyi zorlaştıran dinlemenin özünden kaynaklanan birtakım faktörler bulunmaktadır. Bunların ilki dinlerken kalıcı bir kaydın yapılamamasıdır. Pek çok dinleme olayının ortak bir özelliği, okuma bağlamlarında olduğu gibi atıfta bulunulacak kalıcı bir kaydın olmamasıdır. Yabancı dil öğrenenlerin uzun süreler boyunca dinlemeyi sürdürmesi ve ayrıntılı bir resim oluşturmasının zor olması sebebi ile dinlemede problemler yaşanabilir. Özellikle dikkat süresi kısa olan genç öğrenciler için bu daha büyük bir sorun haline gelmektedir. Dinlemeyi zorlaştıran diğer bir faktör ise ses kayıtlarında gerçek boşlukların olmamasıdır. Yazı dilinden farklı olarak, konuşma dilinde 'gerçek' boşluklar yoktur; dinleyiciler bir kelimenin nerede bitip bir sonrakinin nerede başlayacağına karar vermelidir (Lynch, 2010). Kelimeleri net bir şekilde telaffuz etmeyen, sözlerini yan yana koyan veya konuşurken ses ekleyen veya değiştiren

konusmacılar bu nedenle dinleyicinin yaşadığı zorluk düzeyini artırır (Wilson, 1998). Bu tür konuşmacılar, elbette gerçek hayattaki dinleme bağlamlarında mevcuttur; önemli olan, bunun bir dinleme görevini tamamlama becerisini nasıl etkileyebileceğinin farkında olmaktır.

Dinleme becerisini kolaylaştırmak ve dinleme etkinliğini daha kısa bir zamanda doğru bir şekilde tamamlayabilmek adına dinlemeye yönelik stratejilerden yararlanılabilir. Dinleme stratejileri, anlamayı ve iletişimi iyileştirmek ve dinleme sorunlarını da çözebilmek için planlı ve bilinçli olarak benimsenen dinleme yollarıdır. Başarılı bir dinlemenin gerçekleşebilmesi için aşağıdaki özelliklerin bütünleştirilmesi gereklidir (Santos ve Graham, 2018):

- Parçadan bütüne işlemler (işitilen küçük birimlere, seslere, kelimelere ve kelime gruplarına dikkat edilmesi)
- Bütünden parçaya işlemler (dinleme metninin konusu, türü, katılımcıları gibi içeriksel özellikler hakkında ön bilgilerin hatırlanması)

Rixon (1986), dinleme stratejilerini dinleme öncesi, dinleme esnası ve dinleme sonrası olmak üzere üç kategoriye ayırmıştır. Dinleme öncesinde, aşağıdaki stratejilerden yararlanılabilir:

- Konu hakkındaki önceki bilgiler gözden geçirilerek var olan şema etkinleştirilir.
- Dinleme görevinin amacı belirlenir.
- Konu hakkında tahminler yapılır.

Dinleme sırasında ise aşağıdaki stratejilerden yararlanılabilir:

- Dinleme öncesinde yapılan tahminler kontrol edilir ve yeni tahminlerde bulunulur.
- Hedeflenen öğrenmelerin gerçekleşip gerçekleşmediğine yönelik gözlemler yapılır.

Son olarak, dinleme sonrasında ise aşağıdaki stratejilerden faydalanılabilir:

- Dinleme metnine yönelik görevlerin tamamlanıp tamamlanmadığı değerlendirilir.
- Dinleme sonrasında yer alan soruların nasıl cevaplanacağı düşünülür.

Goh'a (2000) göre öğrenenlerin faydalanabileceği üç tür dinleme stratejisi bulunmaktadır. Bunlar, bilişsel, üst bilişsel ve sosyo-duyuşsal stratejilerdir. Bu stratejilerin her birinde farklı zihinsel teknikler ve taktikler yer alır. Bilişsel stratejiler, girdinin anlamlı olabilmesi üzerine hareket eder. Bilişsel stratejiler, parçadan bütüne işleme ve bütünden parçaya işleme gibi teknikleri içerir. Parçadan bütüne işleme teknikleri, kelimelerin tekrar edilmesini, tonlamayı, seslerin dinlenmesi ile ilgili işlemleri içerirken bütünden parçaya işleme teknikleri ise çıkarım yapma, tahmin etme, zihinde canlandırma gibi işlemleri içermektedir (Macaro, 2001, s. 102). Üstbilişsel stratejiler, dinlerken öğrenenin kendi anlayışını değerlendirmesini, önceki bilgileri düzenlemesini ve dinleme sürecini izlemesini içerir. Sosyo-duyuşsal stratejiler, anlamayı sağlamak için insanlarla olan etkileşimleri içerir ve anlama esnasında duyguları yönetir.

Dil derslerinde öğrencilerin dinlemeye yönelik sorunlarına ilişkin yapılan çalışmalar çoğunlukla lise ve üniversite öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Bu çalışmalarda, lise öğrencileri çeşitli dinleme stratejileri kullandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Vandergrift'in (1997) çalışmasında lise öğrencileri üstbilişsel ve bilişsel stratejileri kullandıklarını belirtmişlerdir. Al-Alwan'ın vd. ise (2013) lise öğrencilerinin bilişsel stratejileri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Teng'in (1998) çalışmasında, telafi teknikleriyle ilgili olan stratejilerin üniversite öğrencileri tarafından en sık kullanıldığı ortaya çıkmıştır. "Dikkat verme" ve "çeviri yapma" en sık kullanılan bireysel stratejilerdir. Goh (2002) çalışmasında dinlemede yüksek yetenekli üniversite öğrencilerinin hem bilişsel hem de üstbilişsel taktikleri daha etkili kullandığını bulmuştur. Yapılan bazı çalışmalarda ise üniversite öğrencilerinin üstbilişsel stratejileri daha

sık ve aktif olarak kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bunu bilişsel ve sosyo-duyuşsal stratejilerin izlediği ortaya koyulmuştur (Bidabadi ve Yamat, 2011; Xiao ve Sidhu, 2018). Kassem (2015) çalışmasında ise bilişsel stratejilerin üniversite öğrencileri tarafından daha sık kullanıldığını, bunu üstbilişsel ve sosyo-duyuşsal stratejilerin izlediğini ortaya koymuştur. Mianmahaleh ve Rahimy (2015) çalışmasında, üniversite öğrencilerinin sırasıyla bilişsel ve sosyo-duyuşsal stratejilerden daha fazla üstbilişsel stratejiler kullandıkları bulunmuştur. Ngo (2015) çalışmasında, üniversite öğrencilerinin sosyo-duyuşsal stratejileri, üstbilişsel ve bilişsel stratejilerden daha sık kullandığını ortaya koymuştur. Bunun aksine Gestanti (2017) ise nitel çalışmasında üniversite öğrencilerinin en çok bilişsel stratejileri en az ise sosyo-duyuşsal stratejileri kullandıklarını ifade etmiştir. Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde geçtiğimiz on yıl içerisinde dinleme stratejileri ile ilgili çalışmaların çoğunluğu Türkçe dersi içerisinde yürütülmüş ve bu kapsamda dinleme stratejileri öğretiminin ana dilde dinleme becerilerine olan etkisi incelenmiştir. Karadüz (2010) çalışmasında, Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ortamlarında çoklu ve zengin dinleme stratejilerini kullanmadıklarını tespit etmiştir. Kılınç, Keskin ve Yalanız (2016), dinleme stratejileri öğretiminin 9. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Harmankaya ve Melanlıoğlu (2017), üstbiliş stratejileri eğitiminin 7. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Ülkemizde İngilizce dersinde dinleme stratejilerine yönelik yapılan çalışmalara az rastlanmıştır. Örneğin, Yavuz’un (2011) çalışmasında, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin kullandığı dinleme stratejilerinin bilişsel ve biliş ötesi olmak üzere ikiye ayrıldığı ortaya çıkmıştır. Gün (2012), mühendislik fakültesi öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmada, dinleme stratejisi ve tekniklerinin kullanımının dinleme becerisinin gelişimi üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Öğrencilerin dinleme başarı puanları yükselmiş ve tutumları olumlu yönde değişmiştir. Coskun ve Uzunyol-Köprü ise (2021) çalışmalarında öğretmenlerden görüş alarak öğrencilerinin İngilizce dinleme problemlerini belirlemelerini istemiştir. Bu çalışmada ise ortaokul öğrencileri ile görüşmeler yaparak İngilizce dersinde dinlemeyle ilgili karşılaştıkları sorunları tespit etmek ve bu sorunların giderilmesinde hangi stratejilerden yararlandıklarını ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersinde dinlerken yaşadıkları sorunları derinlemesine anlamaya çalışmak, bu sorunlarla baş etmek için kullandıkları stratejileri ortaya çıkarmak ve dinleme becerisini geliştirmek için uyguladıkları yöntemleri belirlemeye çalışmaktır.

YÖNTEM

Ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersinde dinlemeyle ilgili yaşadıkları sorunları araştıran bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenolojik yaklaşımdan yararlanılmıştır. Fenomenolojik desenin amacı sıradan insanlar için olayların anlamını ve olayların etkileşimini anlamaya çalışmaktır. Günlük hayattaki olayların katılımcının hayatında nasıl ve ne anlam kazandığını anlamak için gerçekleştirilir (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 27). Bu çalışmanın amacı ise ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersinde dinlerken yaşadıkları sorunları anlamaya çalışmak ve uyguladıkları stratejileri ortaya çıkarmaktır. Yani, öğrencilerin dinlemeye yönelik deneyimlerini anlamaya çalışmak için dinlerken yaşadıkları zorlukları sorgulamak ve kendilerinin bu yaşantılarla nasıl başa çıktıklarını ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Fenomenolojik yaklaşım, insanın yaşadığı deneyimin ayrıntılı incelenmesini gerektiren bir desendir (Stolz, 2023). Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersinde

dinlemeyle ilgili deneyimlerinin ve problemlerinin detaylı bir şekilde incelenmesi amaçlandığından fenomenolojik yaklaşımdan yararlanılmıştır.

Katılımcılar

Bu çalışmada örnekleme yöntemi olarak uygun örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Uygun örnekleme yönteminde, ulaşılması kolay, araştırma için gönüllü kişiler katılımcılar olarak seçilmektedir (Gravetter ve Forzano, 2012). Bu araştırmanın çalışma grubunu Afyonkarahisar'da 2020-2021 eğitim-öğretim yılında üç farklı ortaokulda öğrenim gören toplam 44 ortaokul öğrencisi (25'i erkek, 19'u kız) oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 20'si (% 45,45) 7. sınıf öğrencisi, 24'ü (% 54,54) ise 8. sınıf öğrencisidir.

Veri Toplama Aracı ve Veri Analizi

Ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersinde dinlemeyle ilgili yaşadıkları sorunları ortaya çıkarmak amacıyla görüşme tekniği kullanılarak öğrencilerle yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu amaçla, verilerin toplanmasında öncelikle İngilizce dinlemeye yönelik alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazın taramasına dayanarak öğrencilerin İngilizce dersinde yaşadıkları sorunlara ilişkin üç tane açık uçlu soru oluşturulmuştur. Sonrasında soruların amaca uygunluğunun kontrolü için 3 uzmandan (iki program geliştirme uzmanı, bir İngilizce öğretmeni) uzman görüşü alınmış ve soruların temel fikri aynı kalmış sadece anlatım ve dil olarak açık uçlu soru formatına uygun hale getirilmiştir. Yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve bu sorular ortaokul öğrencilerine yöneltilmiştir. Daha önceden oluşturulmuş yapılandırılmış görüşme formu ile görüşme sorularını kullanarak araştırmacı katılımcıların deneyimlerinden ve cevaplarından bütün bir çerçeveyi yapılandırmayı amaçlar (DeMarraies, 2004, s. 52). Görüşmelerde kullanılan sorular araştırmanın merkezini oluşturur (Maxwell, 1998, s. 72). Görüşmelerden elde edilen cevaplar bu araştırmanın merkezini oluşturarak araştırmanın amacına hizmet etmektedir. Öğrencilerle görüşmeler ortalama 15 dakikada gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunda aşağıdaki sorular yer almıştır:

- İngilizce dersinde; dinleme alıştırmalarını dinlerken ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz?
- Bu problemleri ortadan kaldırmak için neler yapıyorsunuz?
- Dinleme becerisini geliştirmek için neler yapıyorsunuz?

Görüşme formundaki sorulara göre 3 ana tema belirlenmiştir. İçerik analizi yöntemi kullanarak görüşme formundaki her bir soru ana temayı oluşturmuş verilen cevaplara göre alt temalar, kategoriler ve kodlar belirlenmiştir.

- 1) Ana tema: İngilizce dinlemeye yönelik karşılaşılan sorunlar
- 2) Ana tema: Yaşanan bu sorunlara yönelik çözümler
- 3) Ana tema: Dinleme becerisini geliştirme yolları

Öğrencilerin görüşleri bu temalar doğrultusunda analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen veriler ilk önce bilgisayar ortamında tablo haline getirilmiştir. Görüşme formunda yer alan her bir soru birer ana tema olarak düşünülmüştür. Öğrencilerin cevapları, ana temalar altına yazılmıştır. Sonrasında araştırmacılar kodların benzerlik ve farklılıklarını belirlemiş ve birbiriyle ilişkili olan kodları bir araya getirerek tematik kodlama yapmıştır. Böylelikle, ana temalar, bunların altında alt temalar ortaya çıkarılmış ve alt temalar altında kategoriler ve kodlar organize edilmiştir.

Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışmaları

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla bir eş gözlemci ile çalışılmıştır. Eş gözlemci hem bir öğretim görevlisi hem de Eğitim Programları ve Öğretim programında nitel araştırmalar dersleri almış bir doktora öğrencisidir. Ortaya çıkan temalar için her bir kodun hangi kategoriye ait olduğu eş gözlemciye sorulmuştur. Gözlemciler arası uyum değerinin hesaplanması için araştırmacının ve eş gözlemcinin kodlamalara yaptıkları frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Nitel çalışmalarda, birden fazla kişinin kodlama yapması ve yapılan kodlamanın başka biri tarafından kontrol edilmesi güvenilir bir yöntemdir (Miles ve Huberman, 1994, s. 64). Miles ve Huberman'ın (1994) belirlediği güvenilirlik formülü kullanılmıştır: Güvenirlik = $[\text{Görüş Birliği}/(\text{Görüş Birliği}+\text{Görüş Ayrılığı})] \times 100$. Bu çalışmada, uyum % 93,48 olarak ortaya çıkmıştır buna göre uyum güvenilir olarak belirlenmiştir çünkü uyum % 70'in üzerindedir (Miles ve Huberman, 1994).

Nitel bir araştırmada geçerliğin ölçütlerinden biri verilerin detaylı bir şekilde rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığının açıklanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla veri toplama aracının nasıl oluştuğu, verilerin nasıl toplandığı, verilerin rapor edilmesi ve sonuçlara nasıl ulaşıldığı ayrıntılı bir şekilde rapor edilmiştir. Ayrıca elde edilen her bir kategoriye ilişkin örnek alıntılar da sunulmuştur.

BULGULAR VE YORUM

Ortaokul öğrencilerinin İngilizce dinleme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin elde edilen bulgular Tablo 1'de alt temalar, kategoriler, kodlar frekansları ile birlikte verilmiştir.

Tablo 1. İngilizce Dinlemeye Yönelik Sorunlar

Ana Tema: Sorunlar				
Alt Temalar	Kategoriler	Kodlar	Frekans	Toplam Frekans
İngilizce yeterlilik	Bütünden parçaya işlemler	Kelimelerin anlamlarını bilmeme (Ö1-8,Ö16,Ö19-21,Ö23-28,Ö33,Ö35-37,Ö39-41,Ö43)	26	45
	Sesbilgisi	Telaffuzla ilgili yaşanan sorunlar (Ö5,Ö22,Ö28,Ö32,Ö34,Ö37,Ö38,Ö41,Ö42,Ö43)	10	
	Parçadan bütüne işlemler	Ana fikri anlamama (Ö2,Ö9,Ö10,Ö12,Ö13,Ö14,Ö18,Ö19,Ö40)	9	
Zihinsel hazırlık	Amaca odaklanmayla ilgili yaşanan sorunlar	Her kelimenin anlamını düşünme (Ö1,Ö7,Ö11,Ö15,Ö17,Ö22,Ö25,Ö29,Ö40,Ö42,Ö44)	11	15
		Detaylara yoğunlaşamama (Ö2,Ö3,Ö44)	3	
	Kısa süreli hafıza	Söylenenleri unutma (Ö30)	1	
Metin	-	Konuşmacıların hızlı konuşması (Ö4, Ö31)	2	2
Toplam			62	62

Tablo 1'e göre, "sorunlar" ana teması altında üç alt tema yer almaktadır. Bunlar, "İngilizce yeterlilik", "zihinsel hazırlık" ve "metin" alt temalarından oluşmaktadır. "İngilizce yeterlilik" alt temasında, "bütünden parçaya işlemler", "parçadan bütüne işlemler" ve "sesbilgisi" olmak üzere toplam üç kategori yer almaktadır. "Bütünden parçaya işlemler" kategorisinde "kelimelerin anlamlarını bilmeme" kodu 26 kez tekrarlanmıştır. "Parçadan bütüne işlemler" kategorisinde ise "ana fikri anlamama" kodu 9 kez tekrarlanmıştır. "Sesbilgisi" kategorisinde ise "telaffuzla ilgili yaşanan sorunlar" kodu 10 kez tekrarlanmıştır. İngilizce yeterlilikle ilgili yaşanan sorunlardan en fazla dile getirilen sorun bütünden parçaya işlemler olmuştur. Öğrenciler, dinleme metninde yer alan kelimelerin anlamlarını bilmedikleri için dinleme

sorunlarıyla karşı karşıya kaldıklarını belirtmişlerdir. “İngilizce yeterlilik” alt temasında her bir kod için öğrencilerin örnek cevapları aşağıda verilmiştir:

Ö1: “Anlamını bilmediğim kelimeler, kelimenin anlamını düşünürken sonraki söylenenleri kaçırmak gibi sorunlar yaşıyorum.” (kelimelerin anlamlarını bilmeme)

Ö2: “Ana fikri anlamak, anlamını bilmediğim kelimeler ve dinlerken detayları kaçırmak.” (ana fikri anlamama)

Ö38: “Telaffuzunu birbirine benzettiğim kelimeler oluyor.” (telaffuzla ilgili yaşanan sorunlar)

Tablo 1’de “zihinsel hazırlık” alt temasında, “amaca odaklanmayla ilgili yaşanan sorunlar” ve “kısa süreli hafıza” olmak üzere toplam iki kategori yer almaktadır. “Amaca odaklanmayla ilgili yaşanan sorunlar” kategorisinde, “her kelimenin anlamını düşünme” kodu, 11 kez tekrarlanmıştır, “detaylara yoğunlaşmama” kodu ise 3 kez tekrarlanmıştır. “Kısa süreli hafıza” kategorisinde ise “söylenenleri unutma” kodu bir kez belirtilmiştir. Zihinsel hazırlıkla ilgili karşılaşılan sorunlar en fazla dinleme amacına odaklanamamaktan kaynaklanmaktadır. “Zihinsel hazırlık” alt temasında her bir kod için öğrencilerin örnek cevapları aşağıda verilmiştir:

Ö15: “Kelimelerin anlamını düşünürken sonraki söylenenleri anlamıyorum.” (her kelimenin anlamını düşünme)

Ö3: “Anlamını bilmediğim kelimeler, dinlerken detayları kaçırmak gibi sorunlar yaşıyorum.” (detaylara yoğunlaşmama)

Ö30: “Evet oluyor, dinlerken bazı şeyleri unutuyorum.” (söylenenleri unutma)

Tablo 1’e göre son alt tema olan “metin” temasında ise “konuşmacıların hızlı konuşması” kodu iki kez tekrarlanmıştır. “Metin” alt temasında “konuşmacıların hızlı konuşması” kodu için öğrencilerin örnek cevapları aşağıda verilmiştir:

Ö4: “Hızlı İngilizce konuşulduğu için anlayamıyorum.” (konuşmacıların hızlı konuşması)

Ö31: “İngilizce dersinde dinleme metninde hızlı söylendiği için çok farkındalık olmuyor.” (konuşmacıların hızlı konuşması)

Ortaokul öğrencilerinin İngilizce dinlemeye yönelik karşılaştıkları sorunların çözümlerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 2’de alt temalar, kategoriler ve kodlar frekansları ile birlikte verilmiştir.

Tablo 2. İngilizce Dinlemeye Yönelik Sorunlara İlişkin Çözümler

Ana Tema: Çözümler				
Temalar	Kategoriler	Kodlar	Frekans	Toplam Frekans
Dinleme Sırasında	Bilişsel Stratejiler	Not tutma (Ö1-3,Ö5-Ö8,Ö12,Ö14,Ö18,Ö19,Ö21,Ö22,Ö24,Ö26,Ö36,Ö37)	17	30
		Görsellerden yararlanma (Ö41)	1	
	Sosyo-duyuşsal Stratejiler	Ana fikre odaklanma (Ö9,Ö10,Ö12,Ö13,Ö19,Ö27,Ö40)	7	
		Konuşmacının ses tonu (Ö15,Ö17,Ö29,Ö44)	4	
		Yoğunlaşma (31)	1	
Dinleme Sonrasında	Ders çalışma	Telaffuz çalışma (Ö1,Ö2,Ö5,Ö11,Ö14,Ö25,Ö26,Ö34,Ö37,Ö39,Ö43)	11	18

	Kelime çalışma (Ö3,Ö28,Ö38,Ö40)	4		
	Tekrar etme (Ö20,Ö28,Ö32)	3		
Medya araçlarını kullanma	TV/video izleme (Ö6,Ö16,Ö18,Ö22,Ö38,Ö44)	6	8	
	Oyun oynama (Ö33)	1		
	Şarkı dinleme (Ö3)	1		
Üstbilişsel Stratejiler	Metni yeniden dinleme (Ö4,Ö30,Ö42)	3	3	
Sosyo-duyuşsal Stratejiler	Yardım isteme (Ö28)	1	1	
Nötr	-	Çözüm önerisi yok (Ö23,Ö35)	2	2
Toplam			62	62

Tablo 2'ye göre, “çözümler” ana teması altında iki alt tema yer almaktadır. Bunlar, “dinleme sırasında” ve “dinleme sonrasında” alt temalarından oluşmaktadır. İki öğrenci ise İngilizce dinlemeye yönelik karşılaştıkları sorunlara çözüm olarak herhangi bir şey yapmadıklarını belirtmişlerdir. “Dinleme sırasında” alt temasında, “bilişsel stratejiler” ve “sosyo-duyuşsal stratejiler” olmak üzere toplam iki kategori yer almaktadır. “Bilişsel stratejiler” kategorisinde ise “not tutma” kodu 17 kez tekrarlanmıştır. “Sosyo-duyuşsal stratejiler” kategorisinde ise “ana fikre odaklanma” kodu 7 kez tekrarlanmıştır. Yine bu kategoride yer alan “konuşmacının ses tonu” kodu ise 4 kez tekrarlanmıştır. Dinleme sırasında dinlemeye yönelik sorunların çözümü için en fazla yararlanılan stratejiler, bilişsel stratejiler olmuştur. Öğrenciler, bilişsel stratejilerden en fazla “not tutma” stratejisinden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler, sosyo-duyuşsal stratejilerden ise en fazla ana fikre odaklanarak dinlediklerini ifade etmişlerdir. Yararlandıkları diğer bir sosyo-duyuşsal strateji ise konuşmacının ses tonu olmuştur. “Bilişsel stratejiler” kategorisinde yer alan her bir kod için öğrencilerin örnek cevapları aşağıda verilmiştir:

Ö7: “Dinlerken not alıp sonra araştırıyorum.” (not tutma)

Ö41: “Eğer yanında bir görselinin üstünde adı yazıyorsa oradan bakarak yazarım.” (görsellerden yararlanma)

“Sosyo-duyuşsal stratejiler” kategorisinde yer alan her bir kod için öğrencilerin örnek cevapları aşağıda verilmiştir:

Ö13: “Ana fikri yakalamaya çalışmak.” (ana fikre odaklanma)

Ö29: “Kişinin ses tonundan tahminler yürütmek.” (konuşmacının ses tonu)

Ö31: “Dikkatimi derse vererek sorunu hallediyorum.” (yoğunlaşma)

“Dinleme sonrasında” alt temasında, “ders çalışma”, “medya araçlarını kullanma”, “üstbilişsel stratejiler” ve “sosyo-duyuşsal stratejiler” olmak üzere dört kategoriye ayrılmaktadır. “Ders çalışma” kategorisinde en sık tekrarlayan kod, kelimelerin telaffuzunu çalışma olmuştur. “Medya araçlarını kullanma” kategorisinde ise TV/video izleme kodu, en sık tekrarlayan kod olmuştur. Dinleme sonrasında getirilen çözüm önerilerinden biri de “üst bilişsel stratejiler”den yararlanmaktır. Öğrenciler, metni yeniden dinleyerek cevaplarını kontrol etmek veya eksik kalan yerleri tamamlamak istediklerini ifade etmişlerdir. Dinleme sonrasında kullanılan sosyo-duyuşsal stratejilerden biri de öğretmenden yardım istemek olmuştur. “Ders çalışma” kategorisinde yer alan her bir kod için öğrencilerin örnek cevapları aşağıda verilmiştir:

Ö43: “Kelimelerin telaffuzuna çalışmak.” (telaffuz çalışma)

Ö3: “Kelimeleri 4 defa tekrar ederek 4 defa yazmak gibi çareler buluyorum.” (kelime çalışma)

Ö32: “Eve gittiğimde tekrar ediyorum.” (tekrar etme)

“Medya araçlarını kullanma” kategorisinde yer alan her bir kod için öğrencilerin örnek cevapları aşağıda verilmiştir:

Ö38: “Yabancı film, alt yazılı video, İngilizce alt yazılı izlerim. Sonrasında aşına oluyorum, ha bire telaffuza çalışmaya gerek kalmıyor.” (TV/video izleme)

Ö33: “Bazen telefonda İngilizce oyunlar oynuyorum, akıl oyunu gibi.” (oyun oynama)

Ö3: “İngilizce şarkı dinliyorum.” (şarkı dinleme)

“Üstbilişsel stratejiler” kategorisinde yer alan “metni yeniden dinleme” kodu için örnek cevap aşağıda verilmiştir:

Ö42: “Tekrar tekrar dinlemek, durdurup yeniden dinlemek.”

“Sosyo-duyuşsal stratejiler” kategorisinde yer alan “yardım isteme” kodu için örnek cevap aşağıda verilmiştir:

Ö28: “Bilmediğim zaman öğretmen ve ailemden yardım almak.”

Ortaokul öğrencilerinin İngilizce dinleme becerisini geliştirme yollarına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3’te alt temalar, kategoriler ve kodlar frekansları ile birlikte verilmiştir.

Tablo 3. İngilizce Dinleme Becerisini Geliştirme Yolları

Ana Tema: Dinleme Becerisini Geliştirme Yolları				
Temalar	Kategoriler	Kodlar	Frekans	Toplam Frekans
Sınıf İçinde	Bilişsel Stratejiler	Yoğunlaşma (Ö13, Ö14, Ö19, Ö20, Ö21, Ö27, Ö29, Ö32)	8	10
		Not alma (Ö24, Ö34)	2	
Sınıf Dışında	Ders çalışma	Tekrar etme (Ö1, Ö4, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö16, Ö26, Ö30, Ö31, Ö35, Ö37, Ö44)	13	32
		Hikâye/kitap okuma (Ö2, Ö3, Ö8, Ö9, Ö10, Ö22, Ö23, Ö25, Ö26, Ö29, Ö30, Ö41)	12	
		Kelime çalışma (Ö11, Ö17, Ö37, Ö39, Ö40, Ö44)	6	
		Telaffuz çalışma (Ö43)	1	
		Medya araçlarını kullanma	Film izleme (Ö3, Ö5, Ö6, Ö16, Ö22, Ö34, Ö38, Ö42)	
Şarkı dinleme (Ö3, Ö6, Ö15)	3			
Nötr	-	Hiçbir şey yapmama (Ö18, Ö28, Ö33, Ö36)	4	4
Toplam			57	57

Tablo 3’e göre “dinleme becerisini geliştirme yolları” ana teması altında, iki alt tema yer almaktadır. Bunlar, “sınıf içinde” ve “sınıf dışında” alt temalarından oluşmaktadır. “Sınıf içinde” alt temasında, “bilişsel stratejiler” kategorisi altında “yoğunlaşma” ve “not alma” olmak üzere toplam iki tane kod yer almaktadır. “Yoğunlaşma” kodu, 8 kez tekrarlanan kod olarak en fazla tekrarlanan kod olmuştur. “Yoğunlaşma” kodu için öğrencilerin örnek cevapları aşağıda verilmiştir:

Ö20: “Öğretmeni dikkatli dinliyorum, sadece ona odaklanıyorum.”

Ö14: “Öğretmenin söylediklerine dikkat ediyorum.”

“Not alma” kodu için örnek cevap aşağıda verilmiştir:

Ö34: “...öğretmenimin anlattıklarından not alarak dinlememi geliştirmeye çalışıyorum.”

“Sınıf dışında” alt temasında ise “ders çalışma” ve “medya araçlarını kullanma” olmak üzere toplam iki tane kategori yer almaktadır. “Ders çalışma” kategorisinde ise “tekrar etme”, “hikâye/kitap okuma”, “kelime çalışma” ve “telaffuz çalışma” olmak üzere toplam dört tane kod bulunmaktadır. Öğrenciler çoğunlukla sınıf dışında dinlemeye yönelik ders tekrarı yaparak dinleme becerilerini geliştirmeye çalıştıklarını söylemişlerdir. Ayrıca öğrenciler dinleme becerisini geliştirmek için sınıf dışında İngilizce hikâye/kitap okuduklarını belirtmişlerdir. “Ders çalışma” kategorisinde yer alan her bir kod için öğrencilerin örnek cevapları aşağıda verilmiştir:

Ö1: “Öğrendiğim İngilizce ile ilgili bilgileri her zaman çalışıyorum ve anlamaya çalışıyorum.” (tekrar etme)

Ö23: “Kitap okuyorum ve okuduğumu anlamaya çalışıyorum.” (hikâye/kitap okuma)

Ö11: “İngilizce kelimeleri ve anlamlarını kafamda kodlarım.” (kelime çalışma)

Ö43: “Kelimeleri yazmak yerine onların telaffuzunu bazı kaynaklardan yararlanarak okumaya, telaffuz etmeye ve günlük hayatta konuşmaya başlıyorum.” (telaffuz çalışma)

“Medya araçlarını kullanma” kategorisinde ise “şarkı dinleme” ve “film izleme” olmak üzere toplam iki tane kod bulunmaktadır. Bu kodlardan en sık tekrar edileni “film izleme” olmuştur. Bu kategorideki diğer bir kod ise “şarkı dinleme”dir ve 3 kez tekrarlanmıştır. Dört öğrenci ise dinleme becerisini geliştirmeye yönelik herhangi bir şey yapmadığını ifade etmiştir. “Medya araçlarını kullanma” kategorisinde yer alan her bir kod için öğrencilerin örnek cevapları aşağıda verilmiştir:

Ö38: “Bir sürü yabancı kanal izliyorum. Bunları anlamakta zorlanıyorum ama öğrenmek istiyorum.” (film izleme)

Ö15: “İngilizce şarkılar dinliyorum.” (şarkı dinleme)

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmanın sonucuna göre, ortaokul öğrencilerinin İngilizce dinlemeye yönelik karşılaştıkları sorunların temelinde üç neden bulunmaktadır. Bunlardan ilki öğrencilerin gereken İngilizce yeterliliklerine sahip olmamasıdır. Öğrenciler genellikle bütünden parçaya işlemlerin yürütülmesinde sorunlar yaşamaktadırlar. Öğrencilerin çoğunun dinlediğini anlamak için kelime bilgisi yeterli olmamakta ve bu yüzden dinlediklerini anlamada güçlükler yaşamaktadırlar. Nix’in (2016) çalışmasında da belirtildiği üzere parçadan bütüne işlemlerin dinlediğini anlama üzerinde doğrudan bir etkisi vardır fakat bütünden parçaya işlemlerin onlara aracılık etmesi gerekmektedir. Yani, bütünden parçaya işlemler ile parçadan bütüne işlemlerin bir arada yürütülmesi dinlediğini anlamayı kolaylaştırmaktadır.

Ayrıca öğrenciler dinleme metninde geçen kelimelerin telaffuzunu anlayamamaktadır. Gömleksiz ve Aslan da (2017), bu çalışmaya benzer olarak ortaokul öğrencilerinin dinleme sorunları olarak telaffuzla ilgili yaşadıkları sorunlara dikkat çekmişler ve öğrencilerin kelime bilgisinin yetersizliğinden bahsetmişlerdir. Öğrenciler yazılışlarını bildikleri kelimelerin telaffuzunu doğru bilmedikleri için İngilizce metin dinlerken sorunlar yaşadıklarını söylemişlerdir. Öğrencilerin metni dinlerken genel anlamda ana fikre ulaşamamaları dinleme metnine yönelik görevlerin tamamlanamamasında sorunlar oluşturmaktadır. Bu durumda, öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerinden yararlanarak dinleme becerilerini geliştirmesi

beklenmektedir. Kırmav'a (2019) göre, öğrencilerin İngilizce dinleme becerilerinin yeterli seviyede olmamasının nedeni, dinleme stratejilerinin etkili bir şekilde kullanılmamasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca, dinleme metinlerinde farklı aksanların yer alması, çevrede öğrencilerin odaklanmasını zorlaştıran öğelerin bulunması ve materyallerin görsel açıdan zayıf olması gibi nedenler öğrencilerin dinleme becerilerindeki gelişime engel olmaktadır.

Özer ve Akay da (2022) öğrencilerin İngilizce dinleme sürecinde İngilizce kelimelerin okunuşlarıyla yazılışlarının farklı olmasından, telaffuzu benzer kelimeleri karıştırmalarından, kelime bilgilerinin eksik olmasından ve konuşmacıların hızlı konuşmasından kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Erzad (2020) da öğrencilerin yaşadıkları dinleme problemlerini, telaffuzdan (aksan) kaynaklanan sorunlar, konuşmacıların hızlı konuşması, dinleme metninin uzun olması, öğrencilerin kelime bilgilerinin yetersiz olması gibi sorunları belirtmiştir. Bu sorunlar da bu çalışmanın ortaya çıkardığı dinleme sorunları ile örtüşmektedir. Tran ve Duong (2020) de öğrencilerin dinleme ile ilgili sorunlarını; konuşmacıların hızlı konuşması, öğrencilerin bilmediği kelimelerin metinde olması, metinde uzun cümlelerin yer alması, konuların yabancı olması ve ima edilen anlamların öğrenciler tarafından anlaşılabilmesi olarak sıralamışlardır. Özcelik, Van den Branden ve Van Steendam (2023), ortaokul öğrencilerinin dinlerken en sık karşılaştıkları sorunları dinlerken çeviri yapmak, konuşmayı parçalara ayıramamak ve konuşmayı kaçırmak olarak belirtmişlerdir.

Ortaokul öğrencilerinin İngilizce dinlemeye yönelik karşılaştıkları sorunların temelinde yatan ikinci neden ise öğrencilerin dinleme esnasında dinlemeye yeterince yoğunlaşamamalarıdır. Zihinsel olarak kendilerini tam anlamıyla hazırlayamadıkları için amaca odaklanamamaktadırlar. Bu nedenle dinlerken duydukları her kelimenin anlamını düşünmekte ve ana fikri anlamakta zorluk yaşamaktadırlar. Dinlemeyle ilgili soruların cevaplarını bulmaya yönelik dinleme gerçekleştiremedikleri için dinlemeye yoğunlaşamamaktadırlar. Ayrıca, not alma becerilerinin de istenen seviyede olmaması sebebi ile söylenenleri not alamadıkları için unutmaktadırlar. Bu durumda, öğrencilere dinleme öncesi ve dinleme esnasında kullanılan stratejileri öğretmek yerinde olacaktır. Akkaş Baysal ve Ocak'ın (2020) çalışmasında İngilizce dersinde dinleme öncesi kullanılan stratejileri lise öğrencilerine öğretmek onların dinleme etkinliklerine motivasyonu yüksek bir şekilde derse başlamalarına neden olmuştur. Ayrıca bu stratejileri kullanan öğrencilerin dinleme etkinliklerinde daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Chen'in (2005) çalışmasında da dinleme stratejileri öğretiminde "farkındalık ve bilinçlilik artırma" aşaması önem kazanmıştır. Öncelikle öğrencilere dinleme stratejilerinin faydalarından bahsetmek ve sonrasında dinleme stratejileri kullanımına yönelik farkındalık kazandırmak ve bu stratejileri kullanmaya teşvik etmek gerekmektedir.

Bu çalışmanın diğer bir sonucuna göre, ortaokul öğrencileri, İngilizce dinlemeye yönelik karşılaştıkları sorunların çözümünde dinleme sırasında sırasıyla en çok bilişsel stratejilerden ve sosyo-duyuşsal stratejilerden yararlanmaktadırlar. Dinleme sorunlarına çözüm bulabilmek için en fazla not tutma stratejisinden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Sosyo-duyuşsal stratejilerden ise en fazla ana fikre odaklanarak dinlemeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Dinleme sonrasında ise öğrenciler en fazla evde kelime ve telaffuz çalışarak dinleme sorunlarını ortadan kaldırmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca özellikle İngilizce kanal, film ve video izleyerek İngilizce dinleme sorunlarıyla başa çıkmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Gök Çatal, Şahin ve Çelik (2018)'in yaptıkları çalışmada da öğrenciler benzer çözüm önerileri sunulmuştur. Öğrenciler dinleme sorunlarına çözüm olarak sınıf içinde daha çok dinleme etkinliği yapılmasını ve evde daha çok tekrar yapmalarının gerekliliğinden bahsetmişlerdir.

Ortaokul öğrencileri, İngilizce dinleme becerilerini geliştirmek için sınıf içinde ve sınıf dışında birtakım faaliyetlerde bulunmaktadırlar. Sınıf içinde İngilizce dersinde öğretmene ve dinleme

etkinliklerine odaklanma ve not tutma gibi bilişsel stratejilerden yararlanarak dinleme becerilerini geliştirmeye çalışmaktadırlar. Sınıf dışında ise öğrenciler İngilizce dersinde öğrendiklerini tekrar ederek, İngilizce hikâye/kitap okuyarak, kelime ve telaffuz çalışarak dinleme becerilerini geliştirmeye çabalamaktadırlar. Bunun yanı sıra, İngilizce film izleyerek ve şarkı dinleyerek dinleme becerilerini geliştirmektedirler. Datta ve Roy'un (2024) ilkökul öğretmenleri ile yaptıkları görüşmeler sonucunda, öykü, şiir, masal gibi görsel ve işitsel ürünleri izlemenin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmesi açısından önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Özer ve Akay'ın (2022) çalışmasında, bu çalışmaya paralel olarak öğrencilerin dinlemede yaşadıkları sorunları ortadan kaldırmak için daha fazla çalışmaları, dinleme metinlerini birden fazla dinlemeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, öğrencilere dinleme stratejilerinden daha fazla yararlanabilecekleri belirtilmeli, dinleme stratejilerine yönelik farkındalık sağlanmalı ve dinleme öncesi, dinleme esnası ve dinleme sonrasında kullanılabilir çeşitli strateji ve taktikler öğretilmelidir. Öğretmenler bu konuda öğrencilerine rol model olabilir ve onların strateji kullanımını bir alışkanlık haline getirmelerine katkı sağlayabilirler. Ngo'nun (2019) belirttiği gibi, öğrencilerin dinleme stratejilerini kullanmalarını sağlamak için öğrenen odaklı bir ortam oluşturmak gerekir. Buna göre, öğretmenlerin böyle bir sınıf ortamı oluşturmaları ve İngilizce dersinde dinleme stratejilerinin kullanımını için öğrencileri desteklemeleri önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akkaş Baysal, E. & Ocak, G. (2020). İngilizce dinleme etkinliklerinde yaşanan sorunların dinleme öncesi dil öğrenme stratejileri ile ele alınması. *Journal of Language Education and Research*, 6(2), 335-352.
- Al-Alwan, A., Asassfeh, S. & Al-Shboul, Y. (2013). EFL Learners' Listening Comprehension and Awareness of Metacognitive Strategies: How Are They Related?. *International Education Studies*, 6(9), 31-39.
- Bidabadi, F. & Yamat, H. (2011). The Relationship between Listening Strategies Used by Iranian EFL Freshman University Students and Their Listening Proficiency Levels. *English Language Teaching*, 4(1), 26-32.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (5th Ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Chen, M. L. (2005). *The Effects of the Cooperative Learning Approach on Taiwanese ESL students' Motivation, English Listening, Reading, and Speaking Competencies*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. La Sierra University, Riverside.
- Coskun, H. & Uzunyol-Köprü, M. (2021). An overview of listening skills of secondary school students: Barriers and suggestions. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 16(4), 49-72.
- Datta, S. & Roy, S. (2024). Challenges of Teaching English Listening Skills at the Primary Level in Bangladesh. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 12(1), 3-12.
- DeMarraies, K. (2004). Qualitative interview studies: Learning through experience. İçinde K. De Marraies ve S. D. Lapan (Ed.), *Foundations for research, methods of inquiry in education and the social sciences* (51-69). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Erzad, A. M. (2020). Exploring english listening problems among efl students at iain kodus. *Edulingua: Jurnal Linguistik Terapan Dan Pendidikan Bahasa Inggris*, 7(1), 31-38.
- Field, J. (2003). Promoting perception: Lexical segmentation in L2 listening. *ELT Journal*, 57(4), 325-334.
- Field, J. (2013). Cognitive validity. İçinde A. Geranpayeh & L. Taylor (Eds.), *Examining listening. Research and practice in assessing second language listening* (77-151). Cambridge: CUP.
- Gestanti, R. A. (2017). Listening Strategies Employed By Non-English Department Students. *Journal on English as a Foreign Language*, 7(1), 35-58.
- Goh, C. C. M. (2000). A Cognitive Perspective on Language Learners' Listening Comprehension Problems. *System*, 28, 55-75. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00060-3](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00060-3).
- Goh, C. C. M. (2002). Exploring Listening Comprehension Tactics and Their Interaction Patterns.

- System*, 30, 185–206.
- Gravetter, J. F. & Forzano, L. B. (2012). *Research methods for the behavioral sciences* (4. Baskı). USA: Linda Schreiber-Ganster.
- Gök Çatal, Ö., Şahin, H. & Çelik, F. (2018). 6, 7 ve 8. Sınıflarda İngilizce Öğrenme Sürecinde Karşılaşılan Sorunların İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), 123-136.
- Gömlüksiz, M. N. & Aslan, S. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Çalışma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 11(64), 1-13.
- Gün, S. (2012). *The Effects of Using Certain Listening Strategies and Techniques on the Development of Listening Skills in a Foreign Language Learning Context*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Harmankaya, M. Ö. & Melanhoğlu, D. (2017). Üstbiliş Stratejileri Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine, Dinlemeye Yönelik Tutumlarına ve Dinleme Kaygılarının Etkisi. *Turkish Studies*, 12(18), 339-360.
- Karadüz, A. (2010). Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(29), 39-55.
- Kassem, H. M. (2015). The Relationship between Listening Strategies Used by Egyptian EFL College Sophomores and Their Listening Comprehension and Self-Efficacy. *English Language Teaching*, 8(2), 153-169.
- Kılınc, A., Keskin, H. ve Yalnız, T. (2016). Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinde Dinleme Stratejileri Öğretiminin Dinlediğini Anlama Becerilerine Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 38-50.
- Kınav, A. (2019). İngilizce Dinleme Becerilerini Geliştirmek için Bir Oturumlu Strateji Eğitimi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (Ekim 2019 Özel Sayısı), 244-255. Doi: 10.21733/ibad.611230.
- Lynch, (2010). *Listening: Sources, Skills, and Strategies*. The Oxford Handbook of Applied Linguistics (2nd ed.). İçinde; (74-87). Oxford: Oxford University Press.
- Macaro, E. (2001). *Learning Strategies in Foreign and Second Language Classrooms*. London: Continuum.
- Maxwell, J. A. (1998). *Designing a qualitative study*. Handbook of applied social research. İçinde; (69-101). London: Sage Publications, Inc.
- Mianmahaleh, S. A. & Rahimy, R. (2015). An Investigation of The Listening Comprehension Strategies Used by Iranian EFL Learners. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4(1), 255-260.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Ed.). USA: Sage Publications.
- Nation, I. S. P. & Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. New York: Routledge.
- Ngo, N. T. H. (2015). Some Insights into Listening Strategies of Learners of English as A Foreign Language in Vietnam. *Language, Culture and Curriculum*, 28(3), 311-326.
- Ngo, N. (2019). Understanding the Impact of Listening Strategy Instruction on Listening Strategy Use from A Socio-Cultural Perspective. *System*, 81, 63-77.
- Nix, J. M. L. (2016). Measuring Latent Listening Strategies: Development and Validation of The EFL Listening Strategy Inventory. *System*, 57, 79-97.
- Özçelik, H. N., Van den Branden, K. & Van Steendam, E. (2023). Listening comprehension problems of FL learners in a peer interactive, self-regulated listening task. *International Journal of Listening*, 37(2), 142-155.
- Özer, S. & Akay, C. (2022). Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenme zorlukları: Bir durum çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 711-747.
- Pinnell, G. S. & Jagger, A. M. (2003). Oral Language: Speaking and Listening in Elementary Classroom. İçinde; *Handbook of Research on the English Language Arts*. (Ed: J. Flood, D. Lapp, J., R., Squire & J. Jeensen), pp. 881-913. Mahwah, NJ: Erlbau.
- Rixon, S. (1986). *Developing Listening Skills (Essential Language Teaching Series) (ELT ELTS)*. London: Macmillan Education.
- Rost, M. (2011). *Teaching & researching listening* (2nd Ed.). Harlow: Longman.

- Santos, D. & Graham, S. (2018). *What teachers say about listening and its pedagogy: A comparison between two countries*. İçinde; *International Perspectives on Teaching the Four Skills in ELT* (Ed: A. Burns & J. Siegel), pp. 21-36. Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Stolz, S. A. (2023). The practice of phenomenology in educational research. *Educational Philosophy and Theory*, 55(7), 822-834.
- Teng, H. C. (1998). *A study of EFL listening comprehension strategies*. İçinde; *Annual Convention and Exposition of the Teachers of English to Speakers of Other Languages*, 17-21 Mart 1998, Seattle, ABD, pp. 1-19.
- Tran, T. Q. & Duong, T. M. (2020). Insights into Listening Comprehension Problems: A Case Study in Vietnam. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 59, 77-100.
- Vandergrift, L. (1997). The Comprehension Strategies of Second Language (French) Listeners: A Descriptive Study. *Foreign Language Annals*, 30(3), 387-409. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1997.tb02362>.
- Xiao, C. & Sidhu, G. K. (2018). Listening Comprehension Strategies Employed by EFL Tertiary Students in China: A Case Study. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication, Special Edition*, 1270-1276.
- Yavuz, F. (2011). İngilizceyi Yabancı Dil olarak Öğrenen Öğrencilerin Dinleme Becerilerinde Kullandıkları Strateji ve Taktikler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(25), 288-299.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Listening is the basic way to learn, understand, and improve communication skills. Listening is as important and necessary as reading, writing, and speaking in foreign language learning. Listening plays an important role in communication, taking up almost half the time spent communicating. Second language researchers have recognized that auditory input plays an important role in language acquisition (Santos & Graham, 2018: 37).

There are some inherent factors that make listening difficult. The first is that a permanent recording cannot be made while listening. Listening problems may occur because it is difficult for foreign language learners to continue listening for long periods of time and to form a detailed picture. This becomes a bigger problem, especially for young students with short attention spans (Lynch, 2010).

One approach to improving listening focuses on students' use of listening strategies. Listening strategies can be used to improve listening skills and complete the listening process correctly in a shorter time. The aim of this study is to identify the problems that secondary school students encounter regarding listening in English lessons and to reveal which strategies they use to overcome these problems.

Method

In this study, the phenomenological approach, a qualitative research method, was conducted to reveal the problems experienced by secondary school students while listening to texts in English classes. Forty-four secondary school students participated in the study voluntarily with the appropriate sampling method. Data were collected with structured interview forms and analyzed using by content analysis method. In the data analysis, three basic questions in the interview form were determined as three main themes. These main themes were

divided into sub-themes, and the content analysis was completed as categories and codes within themselves.

Findings

In Figure 1, according to the topic of the study (English listening problems and suggestions for solutions), three main themes have emerged in terms of the data driven from the students' interviews. The first main theme is problems with English listening and it consists of three sub themes as "English proficiency", "mental preparation" and "text". Large proportion of this theme belongs to "English proficiency". The second main theme is "solutions" meaning suggestions for solving this problem, and it consists of three sub themes as "while listening", "after listening" and "neutral". Almost all the students try to solve listening problems by using while listening and after listening strategies. The third main theme is "ways to improve" of listening skills, and it consists of three sub themes as "outside the class", "inside the class" and "neutral". A large proportion of this theme belongs to sub theme as "outside the class", which indicates the activities done by the students outside the classroom, such as reading stories, watching movies, etc.

Conclusion / Conclusion and Suggestions

There are three underlying reasons for the problems that secondary school students encounter regarding listening to English. The first of these is that students do not have the required English proficiency. Students often have problems with regard to top-down processing in listening. Most students do not have enough vocabulary to understand what they are listening to, and therefore they have difficulties in understanding while listening.

It is possible to say that students mostly benefit from cognitive and socio-affective strategies in order to eliminate these problems. Many students study English outside the classroom to improve their listening skills. According to the results of this research, the problems experienced related to top to bottom processes while listening were determined as the most common problems. However, students try eliminating these problems, especially by taking notes while listening. There are more listening strategies students need to know to facilitate their comprehension. Therefore, foreign language teachers should support the students in demonstrating the listening strategies and encourage them to use the appropriate ones when necessary.

Türkiye’de Sınıf Eğitimi Alanında Yapılan Yaratıcı Düşünme Becerisi Çalışmalarının İncelenmesi

Sarenur Demirkol¹ & Hüseyin Anılan²

¹Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

²Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Gönderilme Tarihi (Received): 16/05/2024

Düzeltilme Tarihi (Revised): 29/06/2024

Kabul Tarihi (Accepted): 29/06/2024

Yayınlanma Tarihi (Published): 30/06/2024

Özet

Bu araştırmada, Türkiye’de sınıf eğitimi alanında 2011-2023 yılları arasında yapılmış yaratıcı düşünme ile ilgili tez ve makaleler tarama modeli kullanılarak incelenmiş, yaratıcı düşünme becerisine yönelik çalışmaların eğilimi hakkında sonuca ulaşmak amaçlanmıştır. Tarama süreci, “yaratıcılık” ve “yaratıcı düşünme” anahtar kelimeleri kullanılarak YÖK Tez Merkezi, Dergi Park ve Google Akademik veri tabanlarında gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda yaratıcı düşünme alanında yapılan çalışmaların yayın türüne, kullanılan yöntemlere, kullanılan veri toplama araç/tekniklerine, katılımcı grubuna ve sınıf eğitimi alanındaki disiplinleri oluşturan alanlara göre dağılımları analiz edilmiştir. Araştırmanın sonunda yaratıcı düşünme becerisine yönelik yapılan çalışmaların en fazla yüksek lisans tezi ve araştırma makalesi olarak (n=12) yayımlandığı, veri setini oluşturan çalışmaların çoğunluğunun karma araştırma yöntemiyle (n=10) tasarlandığı, katılımcı grubu bağlamında ağırlıklı olarak 4. sınıflarla (n=10) çalışıldığı, veri setini oluşturan çalışmalarda veri toplama aracı olarak en fazla Torrance Yaratıcı Düşünme Testinden (n=10) yararlandığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın sonunda yaratıcı düşünme becerisine yönelik çalışma yapacak eğitimci ve akademisyenlere ilkökul 1 ve 2. sınıflarla çalışma yapması öneri olarak sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Üst düzey düşünme, yaratıcılık, yaratıcı düşünme, sınıf eğitimi.

Investigation of Creative Thinking Skill Studies in the Field of Primary Education in Turkey

Abstract

In this study, theses and articles related to creative thinking in the field of primary education in Turkey between 2011 and 2023 were examined by using the scanning model, and it was aimed to reach conclusions about the tendency of studies on creative thinking skills. The screening process was carried out in the Council of YOK, Dergi Park and Google Academic databases using the keywords “creativity” and “creative thinking”. In this context, the distribution of the studies conducted in the field of creative thinking according to the type of publication, the method used, the data collection tools/techniques used, the participant group and the fields that constitute the disciplines in the field of classroom education were analyzed. At the end of the study, it was concluded that the studies on creative thinking skills were mostly published as master's theses and research articles (n=12), the majority of the studies constituting the data set were designed with mixed research method (n=10), the participant group was mainly 4th graders (n=10), and the Torrance Creative Thinking Test (n=10) was mostly used as a data collection tool in the studies constituting the data set. At the end of the study, it was suggested that educators and academicians who will conduct studies on creative thinking skills should work with primary school grades 1 and 2.

Keywords: Higher order thinking, creativity, creative thinking, primary education

*Sorumlu Yazar: E-mail: sarenur96@gmail.com

Orcid No: 0000-0002-6544-9381

** Bu araştırma 20-23 Eylül tarihleri arasında EDUCONGRESS 2023’te sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

Bireyi diğer canlı gruplarından ayıran en önemli özellik düşünme eylemidir. Çünkü birey akıl ve dil becerisine sahip olan bir varlıktır ve bu becerilerin gelişim göstermesi düşünme eylemine de katkı sağlar (Tahiroğlu ve Gevrek, 2021). Türk Dil Kurumu (2023) düşünme eylemini felsefi olarak duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın kendine has durumu; karşılaştırma yapma, ayırma, birleştirme gibi kavrama yetisi olarak tanımlar.

Bireyler bir problemi çözmek, belirli hedefleri gerçekleştirmek, bilgileri anlamlandırmak vs. gibi nedenlerden dolayı duyu organları aracılığıyla çevresinden bilgi edinir, bu bilgileri beyinde toplar. Ardından daha önceki bilgi ve tecrübelerle ilişkilendirir, analiz ve sentez gibi bilişsel becerileri kullanarak işler. Böylece zihin dışarıdan gelen uyarıcıları belirli bir amaç doğrultusunda işlemden geçirerek düşünce üretmiş olur (Doğanay, 2014). Düşünme becerisi; bireylerin yaşamlarında karşılaştığı olaylar ve bu olaylar içerisindeki problemlerde ve söz konusu problemlerin çözümünde, zihinsel bir süreç olarak faaliyet gösterir (Sarıkaya, Yayan ve Yamaç, 2023). Düşünme becerisinin önemli bir basamağı da üst düzey düşünme becerisidir. Üst düzey düşünme becerisi ezberden farklı olarak, bilgiyi işleyerek yeniden organize etme, bilgiyi tekrar oluşturma ve kullanma işlevlerine yönelik becerileri kapsamaktadır (). Üst düzey düşünme, kişinin zihninde sakladığı ve yeni edildiği bilgileri, karmaşık bir durumda çözüm yolları bulmak ya da bir hedefi hayata geçirmek için birleştirdiğinde ya da yeniden düzenlediğinde meydana gelir (Lewis ve Smith, 1993). Üst düzey düşünme becerilerini, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme, analitik düşünme, yansıtıcı düşünme, üstbilişsel düşünme gibi beceriler oluşturur (Yıldırım Suna ve Benzer, 2023).

Yaratıcılık, boşlukları, rahatsız edici ya da eksik öğeleri önceden sezip, bunlar hakkında düşünmek ya da varsayımlar kurmak; daha sonra bu durumları sınamak, ortaya çıkan sonuçları birbirleriyle karşılaştırmak ve olasılıkla bu varsayımları değiştirerek tekrar sınamak ve sonucu ortaya koymaktır (Torrance, 1974). Üst düzey düşünme ve 21.yüzyıl becerilerinden olan yaratıcı düşünme becerisi ve yaratıcı düşünme süreci, tüm duyuşsal ve bilişsel etkinliklerde, her türlü çalışmanın içerisinde bulunmaktadır (Gök ve Erdoğan, 2011). Kişinin geçmiş yaşantılarından elde ettiği deneyimleri, yaşadığı problemlere yeni bir çözüm yolu bulması ve yeni bir teknik desenlemesi veya bir performansı yerine getirmede yeni bir teknik ya da stil oluşturması yaratıcı düşünmedir (DeVito, 1971). Yaratıcı düşünme, problemlerin çözümüne karşı istekli olma ve sadece ürün değil aynı zamanda düşünce geliştirme sürecidir (Çelik ve Dikmenli, 2021). Bu bağlamda yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerileri için bire bir aynıdır denilemez. Ayrıca yaratıcı düşünme yeni bir durum karşısında farklı fikirler ortaya koyma ve gündelik hayatta bireyin karşısına çıkan problemlere çok yönlü ve özgün çözümler getirmesidir (Temizkan, 2011). Yaratıcı düşünme becerisi sayesinde bireyler yaşadığı olaylara farklı yönden bakabilir, kimsenin göremediğini görebilir ve öğrendiklerini farklı durumlara da uyarlayabilir (Eğmir, Keskin ve Pektaş, 2020). Öğrencilerde yaratıcı düşünmeyi geliştirmenin farkı boyutları bulunmaktadır. Evrim yöntemi, sentez yöntemi, devrim yöntemi, yeniden uygulama yöntemi ve yön değiştirme yaratıcı düşünmeyi geliştiren boyutlardır (Harris, 1998).

Türkiye’de yaratıcı düşünme becerilerine yönelik alanyazın incelendiğinde; Bal (2014) Türkçe dersi öğretim programlarında yaratıcı düşünme becerisinin 2. sınıftan itibaren yoğunlaştığını belirlemiştir. Polat (2017) ise sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerini kıdem, çocukken yaşadığı yerleşim birimi, kitap okuma alışkanlığı gibi bazı değişkenlere göre incelemiştir. Haymana (2020) robotik kodlama eğitiminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerine etkisini incelemiştir. Özkale, Kılıç ve Yelken (2020) fen bilimleri dersinde yapılan etkinliklerin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerine yönelik görüşlerini araştırmıştır. Alkan ve Cengiz (2022) yaratıcı düşünmeyi konu

alan ulusal çalışmaları betimsel içerik analiziyle derleyip toparlayarak okuyucuya sunmuşlardır. Karakaş (2023) Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeye yönelik öz yeterliklerini ele almıştır. Bu çalışmada ise Türkiye’de sınıf eğitimi alanında yaratıcı düşünme becerisine yönelik yapılan çalışmaların eğiliminin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın alanyazına bu yönüyle katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, Türkiye’de sınıf eğitimi alanında 2011-2023 yılları arasında yapılmış yaratıcı düşünme becerisi ile ilgili tez ve makaleler tarama modeli kullanılarak incelenmiş, yaratıcı düşünme çalışmalarının eğilimi hakkında sonuca ulaşmak amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Sınıf eğitimi alanında yapılan yaratıcı düşünme becerisine yönelik çalışmaların türlerine göre dağılımı nasıldır?
2. Sınıf eğitimi alanında yapılan yaratıcı düşünme becerisine yönelik çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
3. Sınıf eğitimi alanında yapılan yaratıcı düşünme becerisine yönelik çalışmaların veri toplama araç/tekniklerine göre dağılımı nasıldır?
4. Sınıf eğitimi alanında yapılan yaratıcı düşünme becerisine yönelik çalışmaların katılımcı gruplarına göre dağılımı nasıldır?
5. Sınıf eğitimi alanında yapılan yaratıcı düşünme becerisine yönelik çalışmaların sınıf eğitimi alanındaki disiplinlere göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada Türkiye’de sınıf eğitimi alanında yapılan yaratıcı düşünme becerileri çalışmalarının eğilimi tespit edilmek istenilmiştir. Tarama modeline göre gerçekleştirilen çalışmada betimsel yaklaşımdan yararlanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan durumu var olan şekliyle betimlemeyi amaçlayan modeldir (Karasar, 2006). Çalışma kapsamında Dergi Park, Google Akademik ve YÖK Tezde yer alan sınıf eğitimi alanına ilişkin toplam 27 çalışma çalışmaya dâhil edilmiştir.

Veri Kaynaklarının Seçim Kriterleri

Bu çalışmanın veri kaynaklarını belirlemek amacıyla bazı kriterler belirlenmiş, bu kriterler aşağıda sunulmuştur.

- 2011-2023 yılları arasında yayımlanan çalışmalar,
- Lisansüstü tez ve araştırma makalesi olarak yayımlanmış ulusal çalışmalar,
- Dergi Park, Google Akademik ve Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Tez Merkezinde yer alan tam metin çalışmalar,
- Türkiye’de sınıf eğitimi alanında yaratıcı düşünme becerisine yönelik yapılan çalışmalar,
- Türkçe veya İngilizce olarak yayımlanan çalışmalar,
- “Yaratıcılık” ve “yaratıcı düşünme” anahtar kelimelerini içeren çalışmalar.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada verilerin analizinde betimsel içerik analizinden faydalanılmıştır. Betimsel içerik analizi, belirli bir konuya ilişkin yapılan çalışmaların ele alınarak eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının betimsel bir boyutta değerlendirmesini kapsayan sistematik çalışmalardır (alık ve Sözbilir, 2014). Araştırmada veri seti oluşturulurken ‘‘yaratıcılık’’ ve ‘‘yaratıcı düşünme’’ anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Veriler, YÖK Tez Merkezi, Dergi Park ve Google Akademik arama motoru kullanılarak toplanmıştır. Araştırmayı oluşturan çalışmalar detaylı bir şekilde okunmuş ve derinlemesine analiz edilmiştir. Araştırma problemlerine göre incelenmiş, her bir temaya göre kodlanmıştır. Veri kaynağını oluşturan çalışmalar kolaylık açısından A1, A2... şeklinde kodlanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın amacına ve alt amaçlarına yönelik bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 1. Türkiye’de Sınıf Eğitimi Alanında Yaratıcı Düşünme alışmalarının Araştırma Türlerine Göre Dağılımı

	Yüksek Lisans	Araştırma Makalesi	Doktora
(A1. Adıgüzel, 2016)	×		
(A2. Ahlatçioğlu, 2020)	×		
(A3. Arkan, vd., 2019)		×	
(A4. Bal, 2014)		×	
(A5. Durnacı ve Ültay, 2020)		×	
(A6. Erdoğan, 2014)		×	
(A7. Erdoğan, 2021)	×		
(A8. Gök ve Erdoğan, 2011)		×	
(A9. Güder, 2021)	×		
(A10. Gürkan ve Dolapçioğlu, 2020)		×	
(A11. Haymana, 2020)	×		
(A12. Işık, vd., 2015)		×	
(A13. Kutanlıoğlu, 2014)	×		
(A14. Köse, vd., 2016)		×	
(A15. Midilli, 2019)	×		
(A16. zkale, vd., 2020)		×	
(A17. Sayan ve Hamurcu, 2018)		×	
(A18. Telligöz, 2019)	×		
(A19. Tut, 2018)	×		
(A20. Uğraş ve Semerci, 2012)		×	
(A21. Yasavur, 2013)	×		
(A22. Yumurtacı, 2019)	×		
(A23. Yurdakal, 2018)			×
(A24. Akan, 2022)			×
(A25. Karaca ve Pesen, 2023)		×	
(A26. Ayar, 2022)	×		
(A27. Yılmaz Gündüz, 2023)			×
Toplam	12	12	3

Tablo1 incelendiğinde, Türkiye’de sınıf eğitimi alanında 2011-2023 yılları arasında yayımlanan yaratıcı düşünme becerisine yönelik çalışmaların daha çok araştırma makalesi ve yüksek lisans çalışması olduğu ve bu çalışma sayılarının eşit olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 2. Türkiye’de Sınıf Eğitimi Alanında Yapılan Yaratıcı Düşünme Çalışmalarının Tercih Edilen Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı

	Karma	Nitel	Nicel	Tarama	Diğer
(A1. Adıgüzel, 2016)				×	
(A2. Ahlatçioğlu, 2020)	×				
(A3. Arkan, vd., 2019)	×				
(A4. Bal, 2014)				×	
(A5. Durnacı ve Ültay, 2020)				×	
(A6. Erdoğan, 2014)				×	
(A7. Erdoğan, 2021)		×			
(A8. Gök ve Erdoğan, 2011)			×		
(A9. Güder, 2021)	×				
(A10. Gürkan ve Dolapçioğlu, 2020)		×			
(A11. Haymana, 2020)					×
(A12. Işık, vd., 2015)			×		
(A13. Kutanlıoğlu, 2014)	×				
(A14. Köse, vd., 2016)			×		
(A15. Midilli, 2019)					×
(A16. Özkale, vd., 2020)		×			
(A17. Sayan ve Hamurcu, 2018)					×
(A18. Telligöz, 2019)				×	
(A19. Tut, 2018)	×				
(A20. Uğraş ve Semerci, 2012)				×	
(A21. Yasavur, 2013)	×				
(A22. Yumurtacı, 2019)	×				
(A23. Yurdakal, 2018)			×		
(A24. Akan, 2022)	×				
(A25. Karaca ve Pesen, 2023)		×			
(A26. Ayar, 2022)	×				
(A27. Yılmaz Gündüz, 2023)	×				
Toplam	10	4	4	6	3

Tablo 2 incelendiğinde, Türkiye’de sınıf eğitimi alanında 2011-2023 yılları arasında yayımlanan yaratıcı düşünme becerisine yönelik çalışmaların daha çok karma yöntemle çalışıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmalarda bilinen üç ana yöntemin dışında araştırmacılar tarafından farklı tanımlanan yöntemlere de yer verildiği ulaşılan bir diğer bulgudur.

Tablo 3. Türkiye’de Sınıf Eğitimi Alanında Yapılan Yaratıcı Düşünme Çalışmalarının Çalışma Gruplarına Göre Dağılımı

	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	Öğrt.	Ders Kitabı	Öğrt. Prog.	Öğr. Aday
(A1), (A9), (A13), (A20), (A21), (A2), (A5), (A14)					×			×
(A3), (A8), (A24), (A27) (A4)			×				×	
(A6), (A7), (A25)					×	×		
(A10), (A11), (A16), (A17), (A18), (A19), (A23), (A26)				×		×		
(A12)	×	×	×	×				
(A15)		×	×	×				
(A22)		×						

Tablo 3 incelendiğinde, Türkiye’de sınıf eğitimi alanında 2011-2023 yılları arasında yayımlanan yaratıcı düşünme becerisine yönelik yapılan çalışmaların daha çok ilkökul 4. sınıf

öğrencileri ile gerçekleştirildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmaların veri setlerinde aynı çalışma içerisinde farklı çalışma gruplarının da yer aldığı görülmüştür. Erdoğan (2014) çalışmasında çalışma grubu olarak çalışma kitabını ve öğretmenleri tercih etmiş; Işık, vd., (2015) çalışmalarında çalışma grubu olarak tüm ilkokul seviyelerini almış; Midilli (2019) de çalışmasını ilkokul 1. sınıflar hariç ilkokul 2, 3 ve 4. Sınıf öğrencileriyle yürütmüştür.

Tablo 4. Türkiye’de Sınıf Öğretmenliği Alanında Yapılan Yaratıcı Düşünme Çalışmalarında Kullanılan Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Tablo 4 incelendiğinde, Türkiye’de sınıf eğitimi alanında 2011-2023 yılları arasında

	Ölçek	Görüşme	TYDT	Yansıtıcı Günlük	Odak Grup Gör.	Öz değerlen.	Araşt. günlük	Gözlem	Etk. Değerlendir.	Anket	Metaforik algı	Akd. Başarı	Doküman
(A1. Adıgüzel, 2016)	x												
(A2. Ahlatcıoğlu, 2020)	x	x		x									
(A3. Arkan, vd., 2019)			x		x	x	x						x
(A4. Bal, 2014)													x
(A5. Durnacı ve Ültay, 2020)	x												
(A6. Erdoğan, 2014)		x							x				
(A7. Erdoğan, 2021)									x				
(A8. Gök ve Erdoğan, 2011)	x												
(A9. Güder, 2021)		x	x										
(A10. Gürkan ve Dolapçıoğlu, 2020)		x						x					
(A11. Haymana, 2020)			x										
(A12. Işık, vd., 2015)			x										
(A13. Kutanlıoğlu, 2014)		x						x		x			x
(A14. Köse, vd., 2016)										x			
(A15. Midilli, 2019)			x										
(A16. Özkale, vd., 2020)				x						x	x		
(A17. Sayan ve Hamurcu, 2018)			x										
(A18. Telligöz, 2019)			x										
(A19. Tut, 2018)		x	x									x	
(A20. Uğraş ve Semerci, 2012)											x		
(A21. Yasavur, 2013)		x									x		
(A22. Yumurtacı, 2019)		x	x	x									
(A23. Yurdakal, 2018)	x											x	
(A24. Akan, 2022)		x	x										
(A25. Karaca ve Pesen, 2023)													x
(A26. Ayar, 2022)	x	x					x						
(A27. Yılmaz Gündüz, 2023)		x										x	

yayımlanan yaratıcı düşünme becerisine yönelik çalışmalarının veri toplama araçlarına göre

çeşitlilik gösterdiği ve en sık tercih edilen veri toplama aracının Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenliği Alanında Yapılan Yaratıcı Düşünme Çalışmalarının Çalışma Alanlarına Göre Dağılımı

	Belirtilmemiş	İlk Okuma Yazma	Serbest Etkinlikler	Türkçe	Fen Bilimleri	Sosyal Bilgiler	İngilizce	Robotik Kodlama	Akıl ve Zekâ	Bilim Sanat	Hayat Bilgisi
(A1), (A5), (A8), (A9), (A12), (A14), (A15), (A18)	×										
(A2),		×									
(A3), (A24)			×								
(A4), (A6), (A7), (A23), (A25),				×							
(A10)						×					
(A11)								×			
(A13), (A20), (A21)											×
(A16), (A17), (A19),					×						
(A22)							×				
(A26)									×		
(A27)										×	

Tablo 5 incelendiğinde, Türkiye’de sınıf eğitimi alanında 2011-2023 yılları arasında yayımlanan yaratıcı düşünme becerisine yönelik çalışmalarının çalışma alanlarına göre çeşitlilik gösterdiği ve analiz edilen çalışmalarda sıklıkla herhangi bir alan dahil edilmeden (Adıgüzel, 2016; Durnacı ve Ültay, 2020; Telligöz, 2019) çalışıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca Türkçe (Bal, 2014; Erdoğan, 2014), Fen Bilimleri (Özkale, vd., 2020), Sosyal Bilimler (Gürkan ve Dolapçioğlu, 2020) gibi sınıf öğretmenliğinin temel alanların yanı sıra Robotik Kodlama (Haymana, 2020), Akıl ve Zekâ Oyunları (Ayar, 2022), Bilim ve Sanat (Yılmaz Gündüz, 2023) alanlarında da yaratıcı düşünme becerisi çalışmalarının yapıldığı görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Yaratıcı düşünme, yeniliği araştıran, problemlere çözüm bulan ve özgün fikirleri oluşturan düşünce sistemidir (Yenilmez ve Yolcu, 2007). Bu bölümde araştırmancının bulgularına göre sonuçlar tartışılmıştır. Bu çalışmada, Türkiye’de 2011-2023 yılları arasında sınıf eğitimi alanında yapılan yaratıcı düşünme becerisine yönelik çalışmaların eğilimi hakkında fikir sahibi olmak amaçlanmıştır, belirlenen yıl aralığında Türkiye’de sınıf eğitimi alanında yapılan çalışmalar veri setini oluşturmuştur.

Araştırmada Türkiye’de sınıf eğitimi alanında 2011-2023 yılları arasında yaratıcı düşünme becerisine yönelik yapılan çalışmaların daha çok yüksek lisans ve araştırma makalesi olarak

yayımlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öz ve Türkel (2023) de çalışmalarında yaratıcı düşünme becerisine yönelik lisansüstü tezleri analiz etmiş, veri setini oluşturan çalışmaların daha çok yüksek lisans tezi olduğunu belirtmiştir. Yaratıcı düşünme çalışmalarının daha çok yüksek lisans tezi olarak çalışılması son yıllarda yaratıcı düşünmeye yönelik çalışmaların artış göstermesiyle açıklanabilir. Aksoy (2023) da çalışmasında 2012-2021 yılları arasında yaratıcı düşünme becerisine yönelik yapılan lisansüstü çalışmaların daha çok yüksek lisans olarak çalışıldığı sonucuna ulaşmıştır. Eğmir, Keskin ve Pektaş (2020) çalışmalarında yaratıcı düşünme becerisine yönelik çalışmaların giderek arttığını ve yaratıcı düşünme çalışmalarının çoğunlukla yüksek lisans tezi olarak çalışıldığını belirtmiştir. Bu yönüyle bu araştırmanın sonucunun alanyazındaki çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada Türkiye’de sınıf eğitimi alanında 2011-2023 yılları arasında yaratıcı düşünme becerisine yönelik yapılan çalışmaların daha çok karma araştırma yöntemiyle desenlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Karma araştırma yöntemi, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin avantajlı taraflarını destekleyen bir anlayışa sahiptir (Baki ve Gökçek, 2012). Bu durumdan dolayı yaratıcı düşünme becerisine yönelik çalışma yürüten araştırmacılar karma araştırma yöntemini tercih etmiş olabilir. Literatür incelendiğinde ise yaratıcı düşünme çalışmalarını sistematik bir şekilde analiz eden çalışmalarda veri setini oluşturan çalışmaların daha çok nicel yöntem ile çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır (Eğmir, Keskin ve Pektaş, 2020; Alkan ve Cengiz, 2022).

Araştırmada Türkiye’de sınıf eğitimi alanında 2011-2023 yılları arasında yaratıcı düşünme becerisine yönelik çalışmalarda veri toplama aracı/teknigi olarak en fazla Torrance Yaratıcı Düşünce Testi’nin (1966) kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Aksoy (2023) da çalışmasında veri setini oluşturan yaratıcı düşünme çalışmalarında veri toplama aracı/teknigi olarak en fazla Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu yönüyle araştırma sonuçları benzerlik göstermektedir. Ayrıca bu çalışmada ulaşılan sonuçlardan bir diğeri kullanılan Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin ardından en fazla başvurulmuş diğeri bir veri toplama aracı/tekniginin katılımcılarla yapılan görüşmeler olduğudur. Alanyazın incelendiğinde, yaratıcı düşünme becerilerinin farklı yöntem ve tekniklerle ele alındığı görülmüştür. Deveci ve Aydı (2019) yaratıcı düşünme becerisinin gelişiminde etkili olan pek çok farklı yaklaşım, yöntem ve tekniklerin olduğunu çalışmalarında belirtmiştir. Ancak alanyazında Torrance Yaratıcı Düşünme Testini kullanan çalışmaların yoğun olduğu gözlenmiştir. Desai (2020) çalışmasında Hindistan’daki kabile öğrencilerine İngilizce öğretirken yaratıcı drama tekniklerine başvurmuş, veri toplama aracı olarak Torrance Yaratıcı Düşünme Testinden yararlanmıştır. Ghriss ve Abdallah (2021) çalışmalarında Torrance Yaratıcı Düşünme Testini Tunuslu 6. sınıf öğrencilerine uygulamışlardır. Liu, vd., (2023) Torrance Yaratıcı Düşünme Testini 1047 ilkökul öğrencisine uygulamış, çalışmalarında ilkökul çocuklarının yaratıcı düşünme becerisi profillerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Tiryaki ve Adıgüzel (2021) ise çalışmalarında STEM tabanlı robotik kodlama çalışmalarının ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcılık ve tutumlarına etkisini araştırmışlar, veri toplama aracı olarak Torrance Yaratıcı Düşünme Testinden yararlanmışlardır. Aldı (2016) ise çalışmasında Türkçe dersi kazanımlarının öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerisine katkısını araştırmak için görüşme tekniğinden yararlanmışlardır.

Araştırmada Türkiye’de sınıf eğitimi alanında 2011-2023 yılları arasında yaratıcı düşünme becerisine yönelik yapılan çalışmalarda katılımcı grubu olarak çoğunlukla ilkökul 4. sınıflar öğrencilerinin tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, ilkökul dördüncü sınıflardan diğeri sınıf düzeylerine göre daha kolay ve etkin veri toplanabileceği düşüncesinden kaynaklanabilir. Alkan ve Cengiz (2022) çalışmalarında veri setini oluşturan çalışmalarda katılımcı grubu olarak çoğunlukla öğretmen adayları ile çalışıldığı sonucuna varmıştır. Eğmir,

Keskin ve Pektaş (2020) ise çalışmalarında Türkiye’de yaratıcı düşünmeye yönelik lisansüstü tez çalışmalarının katılımcı grubunu çoğunlukla ortaokul öğrencileri oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Widiana, vd., (2023) çalışmalarında yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre geliştirdikleri etkinliklerle ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin okuma ilgisi ve yaratıcı düşünme becerilerini test etmişler, yapılan etkinliklerin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna varmışlardır.

Araştırmada Türkiye’de sınıf eğitimi alanında 2011-2023 yılları arasında yaratıcı düşünme becerisine yönelik yapılan çalışmalarda çoğunlukla herhangi bir disiplin belirtilmeden çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Eğmir, Keskin, Pektaş (2020) çalışmalarında veri setini oluşturan çalışmalarda çalışma alanı olarak çoğunlukla Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri ve Hayat Bilgisi alanının tercih edildiği sonucuna ulaşmıştır. Literatürde yaratıcı düşünme çalışmalarının temel derslerin yanında farklı alanlarda da yapıldığı çalışmalar mevcuttur. Terzi ve Küçük Demir (2022) çalışmalarında zekâ oyunlarının 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerisine etkisini araştırmıştır. Yine Öz ve Türkel (2023) de çalışmalarında yaratıcı düşünme çalışmalarının mimarlık ve güzel sanatlar gibi alanlarda uygulandığı sonucuna ulaşmıştır.

Türkiye’de sınıf eğitimi alanında 2011-2023 yılları arasında yaratıcı düşünme becerilerine yönelik yapılan çalışmaların çoğunlukla yüksek lisans ve araştırma makalesi olarak yayımlandığı; çalışmalarda araştırmacıların araştırma yöntemi olarak daha çok karma yöntemi tercih ettiği; veri toplama aracı olarak Torrance Yaratıcı Düşünme Testine çok fazla başvurulduğu; çalışmaların katılımcı grubunu çoğunlukla ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu; çalışmaların spesifik olarak temel alanlardan herhangi birine yönelik olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öneriler

Çalışmanın sonuçlarına dayanarak aşağıdaki öneriler verilebilir.

- Araştırmalarda yaratıcı düşünmeyi ölçen yabancı ölçekler yerine yerli ölçekler geliştirilip uygulanabilir.
- Araştırmaların daha üst sınıf seviyeleri yerine ilkökul 1 ve 2. sınıflarda gerçekleştirilmesi tercih edilebilir.
- Yaratıcı düşünme çalışmalarında dijital öykü gibi teknolojiye de faydalanılan çalışmalar uygulanabilir.
- Yapılacak çalışmalar temel derslere yönelik uygulamaların ötesinde yaratıcı drama, robotik kodlama çalışmaları gibi farklı alanlarda da uygulanabilir.
- Bu çalışmada sadece sınıf eğitimi alanında yapılan yaratıcı düşünme çalışmaları analiz edilmiştir, farklı alanlarda yapılmış yaratıcı düşünme çalışmaları ele alınabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, D. Ç. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerileri ile öğretmen davranışlarının öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ahlatçioğlu, M. E. (2020). *Yansıtıcı günlük yazımının sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme eğilimlerine ve yansıtma düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Akan, R. (2022). *Hayat bilgisi öğretiminde çocuklar için felsefe (p4c) yaratıcı düşünme becerisi etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

- Aksoy, T. (2023). *Yaratıcı düşünme alanında yapılan lisansüstü çalışmaların incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Aldıg, E. (2016). *Öğretmen görüşlerine göre 6-8.sınıflar Türkçe dersi dinleme alanı kazanımlarının yaratıcı düşünme becerisine katkısı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Alkan, Ş., ve Cengiz, C. (2022). Yaratıcı düşünmeyi konu alan ulusal çalışmalara yönelik betimsel içerik analizi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 1057-1073. doi:10.24315/tred.957880
- Arkan Sezgin, K., ve Baysal, Z. N. (2019). İlkokul 3. sınıf öğrencileri için geliştirilen düşünme becerileri programının öğrencilerin yaratıcılıklarına etkisinin incelenmesi. *HAYEF: Journal of Education*, 16(1), 19-47.
- Ayar, A. (2022). *Akıl ve zeka oyunlarının ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme, üst bilişsel farkındalık, dikkat ve sosyal beceri düzeylerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Baki, A., ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Bal, B. (2014). Türkçe dersi öğretim programlarında yaratıcı düşünme. *Turkish Studies Dergisi*, 9(9), 247-257.
- Çalık, M., ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(174), 33-38.
- Çelik, B. B., ve Dikmenli, Y. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı ve yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 46-65. <https://doi.org/10.15659/ankad.v5i1.101>
- Demirtaş, B. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık fenomenine duyarlılığı ile matematiksel düşünme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Desai, F. (2020). Teaching English through drama to tribal dtudents of undergraduate level at remote area of south gujarat region in India. *Education Quarterly Reviews*, 3(4), 521-537. doi:10.31014/aior.1993.03.04.159
- Deveci, İ. & Aydın, M. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim programındaki yaşam becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 164-186. <https://doi.org/10.24315/tred.693345>
- DeVito, A. (1971). Recognizing and assessing creativity. J. E. Weigand içinde, *Developing teacher competencies* (207-245). Englewood, New Jersey: Prentice Hall.
- Doğanay, A. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Durnacı, Ü., & Ültay, N. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri. *Turkish Journal of Primary Education (TUJPED)*, 5(2), 75-97.
- Eğmir, E., Keskin, A., & Pektaş, F. (2020). Analysis of graduate dissertations examining the effects of creative thinking practices. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 3(1), 116-135. doi:10.35207/later.709223
- Erdoğan, N. G. (2021). *İlkokul Türkçe çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yaratıcı düşünme becerileri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Erdoğan, T. (2014). İlkokul 1-4.Sınıflar Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin yaratıcı düşünme becerisi açısından incelenmesi ve sınıf öğretmenlerinin bu etkinliklere ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2014), 25-58.

- Ghriss, N. F., & Abdallah, M. B. (2021). Explanatory factors of sixth grade pupils; creativity in Tunisian primary schools. *Gifted Education International*, 37(3), 255-272.
- Gök, B., ve Erdoğan, T. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44, 29-52.
- Güder, R. A. (2021). *Yaratıcılık eğitimi etkinliklerinin sınıf öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Gürkan, B., ve Dolapçioğlu, S. (2020). Sosyal bilgiler dersinde estetik yaratıcılık öğretim etkinlikleriyle yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 45(202), 51-77. doi:10.15390/EB.2020.8474
- Harris, R. (1998). *Introduction to creative thinking*. In Creative Problem Solving: Creative Thinking. <http://www.virtualsalt.com/crebook1>. adresinden alındı.
- Haymana, İ. (2020). *Robotik ve kodlama eğitiminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Işık, A. D., Uysal, H., Akosmanoğlu, E., ve Bilir, A. (2015). İlkokul eğitiminin yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 358-367.
- Karaca, E., ve Pesen, A. (2023). İlkokul dördüncü sınıf Türkçe ders kitabında yer alan atasözlerinin incelenmesi: yaratıcı düşünmeyi destekleme aracı olarak atasözleri. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi (IJOTEM)*, 6(1), 18-40.
- Karakaş, A. G. (2023). *Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeye yönelik öz yeterlilik algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Köse, E., Ercoskun, N., ve Balcı, A. (2016). Okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (40), 153-170.
- Kurt, E. (2019). *Sanatsal yaratıcılık ve zekâ ilişkisine müziğin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kutanlıoğlu, D. (2014). *Hayat bilgisi dersindeki kazanımların öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine katkısına yönelik öğretmen görüşlerinin ve uygulamalarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Lewis, A., & Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory into Practice*, 32(3), 131-137.
- Liu, J., Yu, L., Zhao, X., Liu, Y., & Jiao, L. (2023). Creativity profiles and the role of interpersonal relationships in primary school pupils: a person-centered approach. *Journal of Creative Behavior*, 57(1), 37-48.
- Midilli, M. (2019). *Özel yetenekli ilkökul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Öz, K., ve Türkel, A. (2023). Yaratıcı düşünme temelli lisansüstü tezlerin eğilimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 1374-1389.

- Özkale, U., Kılıç, F., & Yelken, T. (2020). İlkokul öğrencilerinin görüşlerine göre fen bilimleri dersinde yapılan etkinliklerin yaratıcı düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies Dergisi*, 7(3), 139-168.
- Polat, M. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Sarıkaya, B., Yayan, E., ve Yamaç, A. E. (2023). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin üst düzey düşünme becerileri bağlamında incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 8(1), 133-158. doi:10.54979/turkegitimdergisi.1307757
- Sayan, Y., & Hamurcu, H. (2018). İlköğretim fen ve teknoloji dersi için geliştirilen materyallerin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine ve öz kavramlarına etkileri. *Education Sciences*, 13(2), 106-120.
- Tahiroğlu, M., & Gevrek, Y. E. (2021). The effect of perceived parent attitudes on critical thinking tendencies on primary school 4th grades. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 6(16), 1218-1249. doi:10.35826/ijetsar.415
- TDK. (2015). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- Telligöz, Z. (2019). *İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme ve atılganlık düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Temizkan, M. (2011). Türkçe öğretiminde yaratıcı düşünmeyi geliştirme bakımından Nasreddin Hoca fıkraları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 195-223.
- Terzi, H., & Küçük Demir, B. (2022). The effects of intelligence games on the creative thinking skills of 6th grade students. *Journal of Computer and Education Research*, 10(20), 751-776. doi:10.18009/jcer.1187953
- Tiryaki, A., & Adıgüzel, S. (2021). The effect of stem-based robotic applications on the creativity and attitude of students. *Journal of Science Learning*, 4(3), 288-297. doi:10.17509/jsl.v4i3.29683
- Torrance, E. (1974). *Torrance test of creative thinking. verbal tests forms a and b*. Bensenville: Scholastic Service Inc.
- Tut, E. (2018). *4.sınıf fen bilimleri dersinde oyun temelli öğrenme uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına ve yaratıcı düşüncelerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Uğraş, H., ve Semerci, Ç. (2012). Öğrencilerin hayat bilgisi dersinde yaratıcı düşünme becerilerini kazanma düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri (Elâzığ ili örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 93-100.
- Widiana, W., Triyono, S., Sudirtha, G., Adiyaya, M. A., & Amn, G. A. (2023). Bloom's revised taxonomy-oriented learning activity to improve reading interest and creative thinking skills. *Cogent Education*, 10(2), 1-15. doi:10.1080/2331186X.2023.2221482
- Yasavur, H. (2013). *İlköğretim 3.sınıf hayat bilgisi dersinde öğrencilere yaratıcı düşünme becerisini kazandırmak için önerilen etkinliklerin öğretmenler tarafından kullanılma sıklıkları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yenilmez, K., & Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 95-105.
- Yıldırım Suna, Z., & Benzer, A. (2023). Türkçe eğitiminde üst düzey düşünme becerileri ile ilgili çalışmaların bibliyometrik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi* (15), 281-305.

Yılmaz Gündüz, D. (2023). *Bütünleştirilmiş bilim ve sanat etkinliklerinin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yumurtacı, N. (2019). *İngilizce öğretiminde yaratıcı drama kullanımının ilkokul öğrencilerinin kelime edinimi ve yaratıcı düşünme becerilerine olan etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yurdakal, İ. H. (2018). *Yaratıcı okuma çalışmalarının ilkokul 4.sınıfta okuma ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The most important feature that distinguishes the individual from other living groups is the act of thinking. Thinking skill operates as a mental process in the events that individuals encounter in their lives and the problems within these events and in the solution of these problems. Creative thinking is the process of being willing to solve problems and developing not only products but also ideas.

In this study, theses and articles related to creative thinking skills in the field of classroom education in Turkey between 2011-2023 were examined using the survey model and it was aimed to reach conclusions about the trend of creative thinking studies. Within the scope of the research, answers to the following questions were sought.

1. How is the distribution of studies on creative thinking skills in the field of primary education according to their types?
2. How is the distribution of studies on creative thinking skills in the field of primary education according to research methods?
3. How is the distribution of studies on creative thinking skills in the field of primary education according to data collection tools/techniques?
4. How is the distribution of studies on creative thinking skills in the field of primary education according to participant groups?
5. How is the distribution of the studies on creative thinking skills in the field of primary education according to the disciplines in the field of classroom education?

METHOD

In this study, it was aimed to determine the tendency of creative thinking skills studies in the field of classroom education in Turkey. The descriptive approach was utilized in the research which was conducted according to the survey model.

In order to determine the data sources of this research, some criteria were determined and these criteria are presented below.

- Studies published between 2011-2023,
- Studies published as graduate thesis and research articles
- Full text studies in Dergi Park, Google Scholar and Council of Higher Education Thesis Center,
- Studies on creative thinking skills in the field of classroom education in Turkey,
- Studies published in Turkish or English,

- Studies containing the keywords “creativity” and “creative thinking”

In this study, descriptive content analysis was used to analyze the data. Descriptive content analysis is a systematic study that covers the evaluation of trends and research results in a descriptive dimension by considering the studies on a specific topic.

Findings

It was concluded that the studies on creative thinking skills published in the field of primary education in Turkey between 2011-2023 were mostly research articles and master's degree studies and the number of these studies was equal. It was concluded that the studies on creative thinking skills published in the field of primary education in Turkey between 2011-2023 were mostly mixed-method studies. It was concluded that the studies on creative thinking skills published in the field of primary education in Turkey between 2011 and 2023 were mostly conducted with primary school 4th grade students.

Conclusion, Discussion and Suggestions

How is the distribution of the studies on creative thinking skills conducted in the field of primary education between 2011 and 2023 according to their types?", it was concluded that the creative thinking studies conducted in the field of primary education in the specified year range were mostly published as master's and research articles. Oz and Turkel (2023) also analyzed the postgraduate theses on creative thinking skills in their study, and it was stated that the studies constituting the data set were mostly master's theses. The fact that creative thinking studies are mostly master's theses can be explained by the increase in studies on creative thinking in recent years.

In order to find an answer to the question “How is the distribution of the studies on creative thinking skills conducted in the field of classroom education between 2011 and 2023 according to the participant groups?”, the necessary analyzes were made and it was concluded that in the creative thinking studies conducted in the field of primary education in the specified year interval, mostly primary school 4th graders were preferred as the participant group. This may be due to the idea that it is easier and more effective to collect data from primary school fourth graders than other grade levels. Alkan and Cengiz (2022) concluded that in the studies that constituted the data set in their study, pre-service teachers were mostly used as the participant group. Local scales can be developed instead of foreign scales measuring creative thinking. It may be preferable to conduct research in primary school grades 1 and 2 instead of higher grade levels.